

Paed. Th.

2080.

~~Paed. 182~~ ⁸

Hollenbach

Paed. Th.

2080

Darstellung und Beurteilung
der
Pädagogik Kant's.

Inaugural-Dissertation
der philosophischen Facultät zu Jena
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt

von

Wilhelm Hollenbach
aus Neidhartshausen.

Jena, 1881.

Druck von A. Neuenhahn.

A



Einleitung.

I.

Von den Motiven zu einer Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kant's.

Es ist dem Sachkundigen nicht verborgen, dass erst Herbart die Pädagogik zum Range einer eigentlichen Wissenschaft erhoben hat. Wie kein anderer Philosoph der neueren Zeit, hat er der Pädagogik ein unmittelbares und anhaltendes Interesse zugewendet; durch eine ununterbrochene und selbst noch im Alter fortgeführte Gedankenarbeit ist er der Schöpfer der wissenschaftlichen Pädagogik geworden, und wir dürfen uns, unbekümmert um diejenigen, welche der Pädagogik ihren philosophischen Adel ableugnen möchten, freuen, zwar nicht im Besitze der vollendeten Wissenschaft, wohl aber scharf gezeichneter fester Grundzüge einer wissenschaftlichen Pädagogik zu sein. Das System Herbart's, ein schönes und gedankenvolles Gemälde strenger Consequenz¹⁾, aufgebaut auf einer sicheren Grundlage wohlbereiteter Begriffe, entbehrt aber keineswegs der historischen Zusammenhänge, und so ist es für uns ein Bedürfnis, diese aufzusuchen und gleichsam an die Wiege der modernen wissenschaftlichen Pädagogik heranzutreten. Der Ausgangspunkt derselben ist aber in Kant zu suchen.

Zur Vertiefung in das pädagogische Denken Kant's treibt noch ein Interesse von ganz besonderer Art, es ist das, welches

1) cf. Strümpell: Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. S. 8.

an der eigentümlichen Grösse dieses Mannes haftet. Wir bringen dem gewaltigen Geiste einen Tribut, wenn wir den Blick auf eine sonst wenig beachtete Seite seines Denkens lenken. Die Kenntnis der Kantischen Pädagogik ist keineswegs sehr verbreitet, auch ist die einschlägige Litteratur, welche dieselbe befördern könnte, eine sehr arme. Eine ausführliche und zusammenhängende Darstellung liegt bis jetzt in der Litteratur ebenso wenig vor, als eine eingehende Beurteilung.

II.

Von den Quellen und Hilfsmitteln, die sich dem Darsteller und Beurteiler der Kantischen Pädagogik darbieten.

1) Von den Quellen.

a) Von der Hauptquelle.

Kant hat ein ausführliches Werk über Pädagogik, das sich als ebenbürtig neben seine Kritiken stellen liesse, nicht hinterlassen. Die ausgiebigste Quelle sind seine Aufzeichnungen zu den pädagogischen Vorlesungen, die er als Professor der Philosophie in Königsberg gehalten hat. Obgleich Kant schon vorher durch seinen Lieblingsschriftsteller Montaigne und durch das Studium Rousseau's zu pädagogischen Reflexionen angeregt worden war, so sind doch jene Aufzeichnungen zunächst dem äusseren Umstande zu verdanken, dass in Königsberg laut einer älteren Verfügung jeder ordentliche Professor der Philosophie gehalten war, der Reihe nach ein zweistündiges publicum über Pädagogik zu lesen. Kant liess sie in seinen letzten Lebensjahren von seinem vormaligen Schüler Friedrich Theodor Rink¹⁾ sichten und ordnen. Derselbe gab sie 1803 unter dem Titel: „Immanuel Kant über Pädagogik“²⁾ heraus.

1) Rink studierte von 1786—89 in Königsberg.

2) Das Büchlein ist in die Gesamtausgaben der Kantischen Werke mit aufgenommen worden, besondere Ausgaben desselben besitzen wir neuerdings von Willmann und Vogt.

Ueber die Zeit, in welcher die Aufzeichnungen Kant's stattgefunden haben, ist man nicht völlig im Klaren. Willmann nimmt an, dass dieselben vor die Abfassung der Hauptschriften zur praktischen Philosophie fallen¹⁾. Er stützt seine Ansicht hauptsächlich auf den Umstand, dass Kant bei einer so reichen Gliederung, wie sie in seinen „Notizen“ vorliegt, kein einziges Mal die Kategorientafel benutzt hat, die Gewohnheit, dieselbe auf jedweden Stoff anzuwenden, bei Kant aber in der Mitte der achtziger Jahre aufkam²⁾. Ferner giebt Willmann zu bedenken, dass Kant vom Standpunkte der entwickelten Moralphilosophie nicht von mehreren Anlagen zum Guten hätte reden dürfen³⁾. Der Verfasser teilt die Ansicht Willmann's umsomehr, als man einen durchgreifenden Einfluss der Moralphilosophie auf die Notizen überhaupt vermisst. Auch gewährt die Abhandlung „Mutmaasslicher Anfang der Menschengeschichte“⁴⁾ einen nicht zu unterschätzenden Anhalt zur Festsetzung der Zeitgrenze. Dasselbst hat Kant die Annahme eines anfänglich vollkommenen Zustandes der Menschheit mit der, welche die Rohheit als das Ursprüngliche setzt, dahin zu vereinigen gesucht, dass er auf den paradiesischen Zustand eine Periode der Schuld folgen lässt, die aber zugleich die Zeit des ersten Vernunftgebrauches ist, mit welchem die Entwicklung zur Menschheit erst beginnt. In seinen Notizen zur Pädagogik lässt Kant unentschieden, ob die Menschheit sich aus einem ursprünglich rohen Zustande emporgearbeitet, oder sich anfänglich in einem vollkommenen Zustande befunden habe⁵⁾. Wir haben es also in der Abhandlung mit einem ausgereiften Gedanken zu tun, und so ist es mindestens gewiss, dass eine Stelle der „Notizen“ der Zeit vor 1786 angehört. Nach Willmann gehören die „Notizen“ überhaupt den

1) Willmann, Imanuel Kant über Pädagogik. Pädagogische Bibliothek ed. K. Richter. X. Bd. S. 20.

2) *ibid.* S. 118.

3) *ibid.* S. 116.

4) Kant's sämtl. Werke ed. Hartenstein. Bd. IV.

5) „Notizen“ S. 61. 66.

letzten siebziger und ersten achtziger Jahren an¹⁾. Dieser Annahme liegt die Voraussetzung zu Grunde, dass die Aufzeichnungen Erweiterungen erfahren haben, und es fragt sich, ob Willmann recht hat, oder ob nicht vielmehr dieselben aus einem einzigen Semester stammen. Eine Nötigung, weiter zurückzugehen als bis in die letzten siebziger Jahre, liegt in den „Notizen“ nicht vor; dagegen sind einige Stellen vorhanden, die nur, wenn nicht in den ersten achtziger, so doch in den letzten siebziger Jahren niedergeschrieben sein können. Erstlich lässt Kant ein Urteil über den Plan Felbiger's ergehen und redet dann weiterhin sowohl von den österreichischen Normalschulen, als dem Dessauer Institute in der Vergangenheit²⁾, der Plan Felbiger's, die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“, wurde aber erst am 6. Dezember 1774 von Maria Theresia, der Gründerin der österreichischen Volksschule, unterzeichnet und die Gründung der Normalschulen erfolgte mit Ausnahme der Wiener in den beiden Jahren 1774 und 1775, als Felbiger als „Oberdirektor des deutschen Schulwesens“ nach Wien berufen worden war; das Philanthropin wurde 1774 gegründet. Man darf vermuten, dass die Notiz über die österreichischen Normalschulen erst nach dem Tode Maria Theresia's, der 1780 erfolgte, vielleicht nach dem Rücktritte Felbiger's³⁾ aufgezeichnet worden ist. Daraus, dass vom Dessauer Institute in der Vergangenheit die Rede ist, darf allerdings, wie Willmann richtig bemerkt⁴⁾, nicht gefolgert werden, dass diese Stelle erst nach seiner Auflösung niedergeschrieben worden ist, das Dessauer Institut hatte schon längst vorher seine Lebenskraft verloren. Eine Stelle aber, die einen nicht zu unterschätzenden Anhalt bei Beantwortung der Frage nach der Entstehungszeit der „Notizen“ gewährt, hat Willmann übersehen. Kant be-

1) Willmann, Einl. I. c. S. 20.

2) „Notizen“ S. 69.

3) Felbiger zog sich 1782 auf seine Propstei nach Pressburg zurück, wo er 1788 halb vergessen starb.

4) Willmann, Anm. I. c. S. 117.

ruft sich nämlich einmal auf eine Auslassung Lichtenberg's¹⁾ im „Göttingischen Magazin“, dieses erschien aber zuerst 1780²⁾. Diese Thatsache in Verbindung mit den übrigen Momenten bestärkt den Verfasser in der Ansicht, dass die siebziger Jahre gar nicht in Frage kommen und dass, da die Entstehungszeit sich in enge Grenzen einschliesst, die „Notizen“ wahrscheinlich aus einem einzigen Semester stammen, eine erweiternde und verbessernde Hand kann überall aus denselben nicht heraus erkannt werden.

In den Urteilen über den Wert der Quelle ist in der Literatur Einstimmigkeit vorhanden³⁾. Da Kant seit 1780 seinen pädagogischen Vorlesungen das derzeit erschienene „Lehrbuch der Erziehungskunst“ seines Kollegen Bock zu Grunde legte, so könnte man von vornherein befürchten, dass dieses Buch einen Einfluss auf die Aufzeichnungen Kant's ausgeübt habe. Die Befürchtung ist hinfällig, da Kant in seinen Vorlesungen sich weder von den Grundsätzen, noch der Darstellung dieses Buches leiten liess⁴⁾. Was uns in dem Büchlein: „I. Kant über Pädagogik“ vorliegt, sind Notizen von sehr ungleichem Werte: Reminiscenzen aus Kant's Erzieherzeit, Lesefrüchte aus pädagogischen und verwandten Schriften, Wiederholungen aus den anthropologischen Vorlesungen; einzelne bekunden aber eine Tiefe, die des grossen Denkers durchaus würdig ist. Das Ganze ist formlos, unsystematisch und nicht ohne einzelne Widersprüche. Die Schuld trifft zum grössten Teile den ersten Herausgeber, der auf die Formgebung des Materials zu wenig Sorgfalt verwendete. Auch muss man beklagen, dass Rink aus nachgeschriebenen Collegien-

1) „Notizen“ S. 87 heisst es: „Lichtenberg hält sich in einem Stücke des Götting. Mag. über den Wahn auf, nach welchem man aus den Knaben, die doch schon frühzeitig zu Geschäften gewöhnt werden sollten, weil sie einmal in ein geschäftiges Leben eintreten müssen, alles spielweise zu machen sucht.“

2) Verf. hat die Stelle im „Götting. Mag.“ nicht aufgefunden.

3) Willmann, Einl. S. 20; Schmid, Encycl. III unter Kant; Strümpell l. c. S. 3 f.

4) cf. Schubert, Leben Kant's. Leipzig 1842. S. 64.

heften nicht wertvolle Ergänzungen beigegeben hat. Rink's Beigaben bestehen in einer rein äusserlichen Zuthat, weshalb sie weder von Hartenstein¹⁾, noch von Willmann²⁾ zum Abdruck gebracht worden sind.

b) Von den Nebenquellen.

In den übrigen Schriften Kant's finden sich zahlreiche und schätzbare pädagogische Reflexionen, die bei einer eingehenden Darstellung nicht unberücksichtigt gelassen werden dürfen. Da die pädagogische Ansicht Kant's sich nicht gleich geblieben ist, so ordnen sich die Nebenquellen naturgemäss in zwei Reihen: aus der einen ist die pädagogische Ansicht Kant's aus früherer Zeit, aus der anderen die Kenntnis ihrer Umwandlung zu schöpfen, jene gehört der ersten und zweiten, diese der dritten Periode Kant's an³⁾. Die theoretisch-philosophischen Werke haben, obwohl sie Lehren enthalten, die in ihrer Anwendung auf die Pädagogik von tiefgreifender Bedeutung sind, für die Darstellung keine Bedeutung, umsomehr aber die Schriften zur praktischen Philosophie. Besonders in Betracht kommen die „Methodenlehren“ der Kritiken und die Abhandlungen. Bei den meisten Erziehungsvorschriften hat Kant vorzugsweise Knaben im Auge um seine Bemerkungen über weibliche Bildung kennen zu lernen, muss man seine Schrift „Beobachtungen über das Gefühl des Erhabenen und Schönen“ zur Hand nehmen. Der Leser wird überhaupt aus den Citaten ersehen, welche Schriften Kant's zur Beleuchtung und Erweiterung dessen, was in den Notizen niedergelegt ist, herangezogen worden sind⁴⁾.

1) cf. Kant's sämtl. Werke, ed. Hartenstein VIII.

2) cf. Willmann's Ausgabe.

3) Die 3 Perioden Kant's: Die heuristische (1746—1770), die spekulativ-systematische (1770—1790), die praktische (1790—1804). cf. Rosenkranz, Geschichte der Kant. Philosophie. 1840.

4) Wo nicht besonders angegeben, ist immer die Ausgabe der Kant. Werke von Hartenstein benutzt worden.

2) Von den Hilfsmitteln.

a) Für die Darstellung.

Es sind zu beachten die Schrift vom Strümpell¹⁾, die Einleitungen und Anmerkungen von Willmann²⁾ und Vogt³⁾, sowie ein Artikel von Deinhardt⁴⁾. Dem Buche Strümpell's, das nur eine Uebersicht unter fortlaufenden Zahlen enthält, fehlt es an einer systematischen Durchdringung des Stoffes. Von geringerem Werte ist der Artikel in der Encyklopädie von Schmid, er ist aber immerhin beachtenswert, weil er dem Darsteller Gelegenheit bietet, seine eigene Auffassung mit einer fremden zu vergleichen. Eine vorzügliche Hilfe bietet Willmann in seiner inhaltreichen Einleitung und seinen trefflichen Anmerkungen zu seiner Ausgabe des Kantischen Büchleins.

b) Für die Beurteilung.

In Betracht kommen: Strümpell, Vogt, Deinhardt⁵⁾, Gräfe⁶⁾, Schwarz⁷⁾, Herbart. Die beste Hilfe gewähren Willmann und Herbart. Herbart insbesondere bietet sich in mehreren seiner Abhandlungen an, wo es sich um eine Beurteilung der Kantischen Pädagogik in Rücksicht auf ihre philosophische Grundlage handelt⁸⁾. Ueber die Einteilung der Kantischen Pädagogik lässt

1) S. die Einl. zu seinem Buche.

2) l. c.

3) Vogt, Imanuel Kant über Pädagogik. Päd. Bibliothek, herausgeg. von Mann. — Die Abhandlung von Vogt hat der Verfasser nicht benutzt, da er zu spät in den Besitz betreffender Ausgabe gelangte.

4) cf. Schmid, Encycl. III unter Kant.

5) l. c.

6) Gräfe, Allgemeine Pädagogik. II. Bd. Leipzig 1845. S. 24 ff. u. S. 398 ff.

7) Schwarz, Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik.

8) Vgl.: Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. Werke IX. — Gespräche über das Böse. Zweites Gespräch. Kleine Schriften. II. Bd. — Bemerkungen über die Ursachen etc. Kleine Schriften. I. Bd. — Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Kleine Schriften. I. Bd.

Gräfe ein Urteil fallen ¹⁾ und eröffnet einen Blick auf die historische Stellung der letzteren ²⁾, im Uebrigen beruft er sich auf das Urteil Strümpell's ³⁾. Das Werk von Schwarz stand dem Verfasser leider nicht zur Verfügung.

III.

Von der Einteilung der Kantischen Pädagogik.

Der erste Herausgeber der „Notizen“ hat vier Ueberschriften angebracht: Werke VIII S. 457—470 hat er mit „Einleitung“, alles Folgende mit „Abhandlung“ überschrieben, die „Abhandlung“ aber unter die beiden Ueberschriften: „Von der physischen Erziehung“ und weiterhin: „Von der praktischen Erziehung“ gebracht ⁴⁾. „Allerdings“, sagt Willmann, „nimmt Kant hier (wo nach Rink die Abhandlung beginnt) einen neuen Anlauf, allein das thut er auch oben S. 71 ⁵⁾ und weiter unten S. 91 und 101, es erscheint daher nicht begründet, diese Stelle besonders zu markieren“ ⁶⁾. Willmann verwirft die beiden Ueberschriften: „Von der physischen Erziehung“ und: „Von der praktischen Erziehung“ als „ungeschickte Zuthaten“ ⁷⁾ des ersten Herausgebers und hat sie demgemäss in seiner Ausgabe nicht zum Abdrucke gebracht. Ebensowenig lässt er die Ueberschriften „Einleitung“ und „Abhandlung“ gelten. Unsere Untersuchung hat auf das entgegengesetzte Resultat geführt. Wir sind gar wohl mit Rink einverstanden, wenn er S. 457—470, Werke VIII, scheidet von dem Folgenden. Was enthält denn jener Abschnitt? Er orientiert über das ganze Gebiet. Es ist von dem Bedürfnisse, von der Wirksamkeit und den Schranken der Erziehung

1) cf. Gräfe: Allgemeine Pädagogik. S. 24.

2) ibid. S. 398 ff.

3) ibid. S. 402.

4) Die Ueberschriften sind bei Hartenstein abgedruckt.

5) Bei Willmann.

6) Willmann, Anmerk. S. 118.

7) ibid.

die Rede, also von Fragen, die gar wohl in eine Einleitung zur Pädagogik gehören, die erst erledigt sein wollen, bevor man den Aufbau eines pädagogischen Gedankengebäudes beginnen kann. Ferner wird vom Inhalte und der Realisierung der Idee der Erziehung gehandelt. Wenn auch nicht die Zwecklehre in die Einleitung zur Pädagogik gehört, so ist es doch sehr wohl möglich, dass die Ueberschrift „Einleitung“ Kant selbst dem ganzen in Rede stehenden Stoff gegeben hat. Die Stelle, wo bei Rink „Abhandlung“ steht, besonders zu markieren, war gewiss am Platze, indem hier auf den allgemeinen Teil der besondere folgt ¹⁾. Inbetreff der Entscheidung, ob der erste Herausgeber recht gehabt hat, die Kantische Pädagogik in physische und praktische einzuteilen, ist es erforderlich, dass die bei Kant sich vorfindenden Gliederungen, die das Ganze der Pädagogik betreffen, aufgesucht werden. Es finden sich deren mehrere.

Erste Einteilung ²⁾: Die Erziehung umfasst: I. Wartung, II. Disciplin, III. Unterweisung nebst der Bildung.

Zweite Einteilung ³⁾: I. Wartung, II. Bildung.

Dritte Einteilung ⁴⁾: I. Negative Erziehung, II. Positive Erziehung.

Vierte Einteilung ⁵⁾: I. Disciplinierung, II. Kultivierung, III. Zivilisirung, IV. Moralisierung.

Fünfte Einteilung ⁶⁾: I. Physische Erziehung, II. Praktische Erziehung.

Sechste Einteilung ⁷⁾: I. Privaterziehung, II. Oeffentliche Erziehung.

Zwei Herbartianer von Ruf haben versucht, die verschiedenen Kantischen Einteilungen in eine zu vereinigen, resp. die wesentliche zu bestimmen: Strümpell und Willmann. Strümpell

1) Strümpell hat die Frage nicht erörtert.

2) „Notizen“ S. 61.

3) *ibid.* S. 63.

4) *ibid.* S. 62, 77.

5) *ibid.* S. 69, 70.

6) *ibid.* S. 73.

7) *ibid.* S. 71.

hat eine Aufzählung der Einteilungen Kant's gegeben ¹⁾. Zunächst ist zu bemerken, dass dieselbe nicht vollständig ist, es fehlt die dritte und vierte Einteilung. Bei der ersten überlässt er dem Belieben, ob man drei oder vier Glieder machen will ²⁾, und doch ist vermöge der später auftretenden Begriffsbestimmungen Kant's nichts klarer, als dass nur drei gesetzt werden dürfen. Strümpell selbst nimmt drei Glieder an, nämlich die Erziehung umfasst 1) Wartung, 2) Disciplin, 3) Unterweisung, aber er ordnet irrtümlicherweise die Bildung der Disciplin unter ³⁾, während bei Kant Bildung der Gattungs-, Disciplin der Artbegriff ist. Die zweite und dritte Einteilung findet Strümpell „dem Gegenstande zu äusserlich“ ⁴⁾ und bringt sie aus diesem Grunde in Wegfall; die erste und fünfte verbindet er und kommt zu dem Resultate, dass die Pädagogik Kant's handle I. von der physischen, II. von der praktischen Erziehung. Man sieht aber den Grund nicht ein, weshalb Strümpell die zweite Einteilung gegenüber der ersten fallen lässt, die erste müsste der Vorwurf der Aeusserlichkeit mindestens in demselben Masse treffen. Abgesehen von dem Vorwurf, ist die zweite die vollkommenere, korrektere, es ist die verbesserte erste, indem bei ihr Disciplin und Unterweisung nebst der Bildung, welche bei jener coordiniert auftreten, zusammengefasst sind zur Bildung. Die sechste Einteilung ⁵⁾ aber muss nicht wegen ihrer Aeusserlichkeit, sondern aus einem ganz anderen Grunde in Wegfall kommen ⁶⁾.

Mit Strümpell's Einteilung der Kantischen Pädagogik ist Willmann nicht einverstanden. Seine Untersuchung hat ergeben, dass die Erziehung nach Kant umfasst I. Wartung, II. Bildung; er hält also die oben aufgestellte zweite Einteilung für die wesentliche.

1) Strümpell l. c. S. 16 f.

2) *ibid.* S. 16.

3) *ibid.*

4) *ibid.* S. 17.

5) Bei Strümpell die dritte.

6) Siehe weiter unten.

Welche Einteilung hält der Verfasser für die wesentliche? Ein unabhängiges und unbeeinflusstes Studium hat ihn zu seiner grossen Freude auf die Seite Strümpell's und des ersten Herausgebers der „Notizen“ geführt.

Ueerblicken wir noch einmal die oben aufgestellte Reihe der Kantischen Einteilungen. Man bemerkt leicht, dass sich die vierte Einteilung mit der fünften vereinigen lässt: Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung machen die praktische Erziehung aus und die Disciplin gehört zur physischen Erziehung im weitesten Sinne. Ebenso lässt sich die erste mit der zweiten verbinden; denn Disciplin und Unterweisung gehören zur Bildung. Die sechste Einteilung dagegen kommt bei einer Gliederung der philosophischen Pädagogik, um die es sich hier handelt, gar nicht in Betracht, sie hat ihre Bedeutung, wo es sich um eine Einteilung der praktischen Pädagogik handelt. Die Frage dreht sich also nur noch um folgende drei Einteilungen:

A. I. Wartung, II. Bildung. B. I. Negative Erziehung, II. Positive Erziehung. C. I. Physische Erziehung, II. Praktische Erziehung.

Diese drei Einteilungen, auf drei verschiedenen Einteilungsgründen beruhend, können nicht weiter vereinigt werden, und es gilt nun zu entscheiden, welche bei Kant die wesentliche ist. A wird von Willmann, C von Strümpel für die wesentliche gehalten. Strümpell hat das Glück, seine Auffassung mit dem ersten Herausgeber der „Notizen“ zu teilen. Es ist ohne Frage, dass die Hauptbegriffe, die Angelpunkte nicht nur der Kantischen Philosophie, sondern auch der Kantischen Pädagogik Natur und Freiheit sind. Bei der Erziehung handelt es sich um zweierlei: um die Bildung der Natur und um die Bildung zur Freiheit. Die Bildung der Natur ist aber die physische Erziehung, die Bildung zur Freiheit die praktische¹⁾. Kant legt überall das grösste Gewicht auf diese Unterscheidung, sie kehrt immer wieder, zudem hat er den Stoff nach ihr zu gestalten ge-

1) „Notizen“ S. 87.

sucht, sodass es unbegreiflich erscheint, dass Willman auf A das grösste Gewicht legen konnte. Somit wäre die Einteilung Willmann's und für das erste auch die ihr entsprechende Gliederung im Einzelnen abgewiesen und wir wenden uns zum Schema Strümpell's ¹⁾, um dessen Brauchbarkeit als Grundlage zu einer Darstellung der Kantischen Pädagogik zu untersuchen.

Kant hat die einzelnen Theile der Erziehung so vielfach gegliedert, dass auf den ersten Blick sich das Schema Strümpell's für eine Darstellung als unzureichend ausweist. Die Unterscheidungen zwischen positiver und negativer Bildung, zwischen physischer Erziehung im engeren und weiteren Sinne, zwischen Kultur des Leibes und der Seele u. s. w. haben keine Berücksichtigung gefunden. Abgesehen davon, dass unter den Theilen der physischen Erziehung neben der Wartung die Verpflegung genannt wird — beide sind identisch — und die Angabe „andere Organe“ zu unbestimmt ist, hat Strümpell die einzelnen Teile der physischen Erziehung nicht in eine logische Rangordnung gebracht, sondern sie einfach nebeneinander aufgezählt. Indem so das Schema Strümpell's als ungenügend sich erweist, fühlen wir das Bedürfnis, das Brauchbare des von Willmann entworfenen und oben abgewiesenen Schema aufzusuchen ²⁾.

Das Schema Willmann's ist weder frei von formellen, noch sachlichen Mängeln. Zunächst fällt auf, dass dasselbe nicht vollständig durchgeführt ist: drei Einteilungen, die sich auf die physische Erziehung beziehen, ist ein logisches Rangverhältnis nicht angewiesen worden, sie werden nebeneinander aufgeführt. Dass die Einteilung in physische und praktische Erziehung nicht zu ihrem Rechte kommt, ist nach den früheren Erörterungen selbstverständlich. Sachliche Mängel finden sich gleichfalls. Bildung, sagt Willmann, sei identisch mit praktischer oder moralischer Erziehung (im weitesten Sinne), nirgends aber wird sie bei Kant identifiziert mit praktischer Erziehung. Prakti-

1) Strümpell l. c. S. 17.

2) cf. Willmann l. c. S. 118.

sche Erziehung, auch im weitesten Sinne, ist ausschliesslich positiv, Bildung hingegen begreift unter sich einen negativen Teil, die Disciplin. Praktische Erziehung ist wohl mit Kultur identisch, nicht aber mit Bildung. Ferner ordnet Willmann die scholastische Bildung ausschliesslich der physischen unter, obwohl Kant dieselbe zweimal nicht ohne Grund unter der praktischen aufführt¹⁾. Auch stellt er die pragmatische Bildung unbedenklich zur physischen, während dies Kant weder in den „Notizen“, noch in seinen philosophischen Werken gethan hat. Die Einteilung in freie und scholastische Kultur wird auf die ganze physische Erziehung bezogen, Kant macht aber nur die Unterscheidung in betreff der physischen Kultur des Geistes.

Im Vergleiche zu Strümpell's Schema ist das von Willmann das am meisten durchgeführte, obwohl es noch nicht alle Gliederungen in sich aufgenommen hat.

Wir haben versucht, ein Schema zu entwerfen, welches bei Vermeidung der oben aufgezeigten Mängel möglichst alle Kantischen Gliederungen in ungesuchter und ungezwungener Weise vereinigt und geeignet ist, als Grundlage für eine Darstellung zu dienen. Wir teilen dasselbe nachstehend mit.

Erziehung.

A. Physische Erziehung.

- I. Physische Erziehung im engeren Sinne: die Wartung.
- II. Physische Erziehung im weiteren Sinne: die physische Bildung.
 - 1. Die negative: die Disciplin.
 - 2. Die positive: die Kultur.
 - a) Kultur des Körpers.
 - aa) Kultur der willkürlichen Bewegung.
 - bb) Kultur der Sinne.
 - b) Kultur des Geistes.
 - aa) Allgemeine Kultur der Gemütskräfte.
 - bb) Besondere Kultur der Gemütskräfte.

a. freie.

β. scholastische.

1) „Notizen“ S. 74, 101.

B. Praktische Erziehung¹⁾.

I. Praktische Erziehung im engeren Sinne: moralische Kultur.

II. Praktische Erziehung im weiteren Sinne.

Zu ihr gehört noch:

1) die scholastisch-mechanische Bildung,

2) die pragmatische Kultur.

1) Die Einteilung der praktischen Erziehung in engere und weitere erweist sich für die Darstellung als unzweckmässig, wir stellen die scholastisch-mechanische Bildung voran, lassen darauf die pragmatische und moralische folgen, wie dies auch Kant bei seinen „Notizen“ gethan hat.

Erster Hauptteil.

Darstellung der Pädagogik Kant's.

Da die pädagogische Ansicht Kant's sich in späterer Zeit umgewandelt hat, so ergibt sich uns naturgemäss die Verteilung des Stoffes unter zwei Abschnitte: in einem ersten ist die pädagogische Ansicht aus früherer Zeit, wie sie uns aus seinen „Notizen“ entgegentritt, in einem zweiten sind ihre Veränderungen darzustellen ¹⁾. Der erste Abschnitt gliedert sich weiter, indem wir uns möglichst dem Gedankengange Kant's anschliessen, in einen allgemeinen Teil, der die in der Einleitung niedergelegten, das Ganze der Erziehung betreffenden Gedanken in sich aufnimmt, und in einen speziellen Teil, in welchem entsprechend der „Abhandlung“ die einzelnen Teile der Erziehung zur Sprache kommen.

Ein Vorzug der Darstellung wird darin gesucht werden müssen, dass sie sich möglichst an die Kantische Ausdrucksweise anschliesst ²⁾.

1) Strümpell's Darstellung ist in dieser Hinsicht keine saubere; indem er die Scheidung des Stoffes in angegebener Weise nicht vollzieht, werden die widersprechendsten Ansichten zusammengeführt. cf. S. 10 ff.

2) Im Folgenden geben wir möglichst die eigenen Worte Kant's, der Leser wird von diesen die des Verfassers leicht unterscheiden.

Erster Abschnitt.

Die Pädagogik Kant's vom Standpunkte der Notizen zu seinen pädagogischen Vorlesungen.

A. Allgemeiner Teil.

I. Vom Begriffe der Erziehung¹⁾.

Von allen Geschöpfen ist der Mensch das einzige, das erzogen wird. Tiere werden wohl abgerichtet, dressiert, aber nicht erzogen. Unter der Erziehung versteht man nämlich die Wartung und die Bildung. Wartung ist die Vorsorge der Eltern, dass die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen; die Bildung ist erstens negativ, die Disciplin, zweitens positiv, die Kultur, welche unter sich die Unterweisung und Anführung begreift.

Weil die Entwicklung der menschlichen Anlagen nicht von selbst erfolgt, so ist alle Erziehung eine Kunst. Sie ist nicht eine bereits vollendete, sondern eine der Vervollkommnung fähige, aber schwierige Kunst. Ihr Ursprung und Fortgang ist entweder ein gelegentlicher, durch Umstände hervorgerufener, oder ein verständiger, auf einem überlegten Plane beruhender: sie ist entweder mechanisch oder judiciös.

II. Vom Bedürfnisse und der Notwendigkeit der Erziehung.

Kant ist von dem Bedürfnisse der Erziehung überzeugt; denn er knüpft an sie die Erwartung unserer Vervollkommnung und unseres Glückes. Er kennt eine natürliche und eine sittliche Notwendigkeit der Erziehung²⁾. Die natürliche hebt er

1) cf. „Notizen“.

2) cf. „Notizen“; Rechtslehre, Werke VII S. 79 f.; Tugendlehre, Werke VII S. 252 ff.; Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte, 3. Satz, Werke IV.

hervor im Hinweis auf die Tiere und am Faden der drei Begriffe: Wartung, Disciplin, Unterweisung. *Bildung*

Kein Tier braucht Wartung, denn es gebraucht seine Kräfte regelmässig, d. h. in der Art, dass sie ihm selbst nicht schädlich werden; es braucht Ernährung, Erwärmung und einen gewissen Schutz, aber keine Wartung. Nicht so der Mensch. Der Mensch muss gehütet werden, dass er keinen unzweckmässigen und schädlichen Gebrauch von seinen Kräften mache.

Disciplin ist die Handhabung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt. Wildheit ist Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, sie ändert die Tierheit in die Menschheit um und verhütet, dass der Mensch durch seine tierischen Antriebe nicht von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Kein Tier hat sie nötig. Das Tier ist schon alles durch seinen Instinkt, eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Nicht so beim Menschen. Der Mensch hat keinen Instinkt, er braucht eigene Vernunft und muss sich selber den Plan seines Verhaltens machen; weil er aber roh auf die Welt kommt, so ist er nicht imstande dieses selber zu thun, andere müssen für ihn sorgen. Wegen seines Hanges zur Freiheit ist beim Menschen eine Abschleifung seiner Rohigkeit nötig; beim Tiere hingegen nicht. Der Mensch hat von Natur einen so grossen Hang zur Freiheit, dass, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Daher muss die Disciplin frühzeitig in Anwendung gebracht werden. Geschieht das nicht, so ist es hernach sehr schwer, den Menschen zu ändern. Verabsäumung der Disciplin ist ein grösseres Uebel als Verabsäumung der Kultur: diese kann weiterhin nachgeholt werden, aber Wildheit lässt sich *nicht* wegbringen und ein Versehen in der Disciplin kann nicht ersetzt werden. Der Mensch folgt dann jeder Laune. Der Mensch muss frühe gewöhnt werden sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn man ihm nicht widerstanden hat, so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Aus diesem Grunde ist allzugrosse mütterliche Zärtlichkeit ein Fehler,

ebenso ist es ein Fehler bei der Erziehung der Grossen, wenn man denen, weil sie zum Herrschen geboren sind, auch in der Jugend nicht widersteht.

Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Diese braucht, soviel man weiss, kein Tier; denn keins derselben lernt von den Alten etwas, ausser die Vögel ihren Gesang¹⁾.

Die sittliche Notwendigkeit der Erziehung folgt bei Kant aus dem kategorischen Imperativ. Es ist dem Menschen eine Pflicht, sowohl an seiner eigenen Vollkommenheit zu arbeiten, als auch die Vollkommenheit Anderer, wenn auch nur mittelbar, zu befördern.

III. Von der Idee der Erziehung.

1. Vom Inhalte der Idee.

Kant's Idee der Erziehung ruht auf seiner Auffassung der menschlichen Natur und wir müssen uns daher zuvor mit dieser vertraut machen²⁾.

Der Mensch, so meint Kant, ist von Natur weder gut noch böse, er kann aber gut werden; denn in ihm liegt eine Fülle von Keimen und Anlagen zum Guten. Durch seine Anlagen sondert er sich heraus aus allen übrigen Naturwesen. Das Charakteristische der Menschheit im Unterschiede von der Tierheit ist das Vermögen der Zwecksetzung. Während das Tier gebunden ist an den Instinkt, vermag sich der Mensch als ein freies Wesen nach eigenen Zwecken zu perfektionieren. Er hat keinen Instinkt³⁾, dagegen aber ein Vermögen, die Regeln und Absichten des Gebrauches aller seiner Kräfte weit über die

1) cf. „Notizen“ S. 63. Werke VII 648.

2) Vergl. die „Notizen“; Werke VII 647 ff.

3) cf. „Notizen“ S. 61; in der Abhandlung „Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte“ spricht Kant dem Menschen innerhalb gewisser Einschränkungen Instinkt zu; vergl. Werke VII 317 f.

Grenzen des Naturinstinkts zu erweitern. Da die Vernunft nicht instinktmässig wirkt, so vermag sich freilich der Mensch ihrer nicht von Anfang an zu bedienen, sie bedarf der Versuche, der Uebung und des Unterrichtes, um von einer Stufe der Einsicht zur anderen fortzuschreiten.

In dieser seiner Stellung ist der Mensch von der Natur mit einer technischen, pragmatischen und moralischen Anlage ausgerüstet. Die technische drückt sich aus in der Gestalt und der Organisation der Hand, in deren Bau und zartem Gefühle. Die pragmatische Anlage erhebt ihn noch auf eine höhere Stufe. Sie liegt in dem natürlichen Hange seiner Art, im gesellschaftlichen Verhältnisse aus der Rohigkeit der blossen Selbstgewalt herauszugehen und ein gesittetes, zivilisirtes Wesen zu werden. Der herrlichen moralischen Anlage endlich lässt sich nichts an die Seite stellen.

Die Idee der Erziehung ist aber diese ¹⁾: Der Mensch soll Mensch werden. Humanisierung des Menschen ist die Aufgabe der Erziehung, proportionierliche Entwicklung aller specifisch-menschlichen Anlagen. Die dreifache Bestimmung des Menschen ist, kultiviert, zivilisiert und moralisiert zu werden. Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute selbst aus sich herausbringen soll und spricht, so zu sagen, zum Menschen: „Gehe hin in die Welt, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten, dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab“.

Da das Spezifisch-Menschliche darin besteht, dass sich der Mensch nach eigenen Zwecken zu bestimmen vermag, so erkennt man, dass die Erziehungsidee Kant's auf die Freiheit gerichtet ist. Herrschaft des Vernunftgebrauches in allen Dingen ist die Aufgabe des Menschen und der Erziehung, die höchste Stufe und Blüte aller Bildung ist aber die sittliche Freiheit.

1) cf. „Notizen“; Antropol., Werke VII S. 649; Mutmasslicher Anfang der Menscheng. Werke IV; Idee zu einer allgemeinen Geschichte etc., 1.—3. Satz, Werke IV.

Wohl ist die Bestimmung des Menschen, wie eines jeden Geschöpfes, dass sich seine Naturanlagen einmal alle vollständig und zweckmässig auswickeln¹⁾, aber beim Individuum ist wegen der kurzen Frist seines Lebens die Erreichung der Bestimmung gänzlich unmöglich. Am Menschen sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln, es würde sonst jeder Mensch unmässig lange leben müssen, um zu lernen, wie er von allen seinen Naturanlagen einen vollständigen und zweckmässigen Gebrauch machen solle; wenn die Natur seine Lebensfrist nur kurz angesetzt hat, so bedarf sie vielleicht einer unabsehblichen Reihe von Zeugungen, deren eine der anderen ihre Aufklärung überliefert, um endlich ihre Keime in unserer Gattung zu derjenigen Stufe der Entwicklung zu treiben, welche ihrer Absicht vollständig angemessen ist. Nicht das Individuum, sondern nur die Gattung kann die menschliche Bestimmung erreichen, und das Erziehungsprinzip gestaltet sich nun so: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem künftig besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. der Idee der Menschheit und ihrer ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden. Es kommt nicht zunächst darauf an, die Kinder für die jetzige Welt geschickt zu machen, sondern darauf kommt es an, dass das Weltbeste erreicht werde. Eltern, die nur für das Fortkommen ihrer Kinder sorgen, Fürsten, die in ihren Unterthanen nichts als Instrumente zu ihren Absichten erblicken, haben das Weltbeste, dazu die Menschheit bestimmt ist und wozu sie auch die Anlage hat, nicht zu ihrem Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplane muss aber kosmopolitisch gemacht werden und es ist ein Irrtum zu meinen, die Verfolgung dieser Idee schädige das Privatbeste; gute Erziehung ist gerade das, woraus alles Gute in der Welt entspringt.

1) Idee zu einer allgemeinen Geschichte etc., Werke IV, S. 144.

2. Von der Realisierung der Idee.

Wie bemerkt, kann nach Kant nur die Gattung die Erziehungsidee realisieren. Er hat den Glauben an eine fortschreitende, auf Ueberlieferung gegründete Entwicklung der Menschheit. Eine Generation erzieht die andere, eine Generation erbt von der anderen ihre Errungenschaft. Die Wirksamkeit einer guten Erziehung stellt Kant ausser Zweifel. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung, er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Vielleicht, dass die Erziehung immer besser werden und dass jede folgende Generation einen Schritt näher thun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Education steckt das grosse Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Es ist entzückend sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden und dass man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte.

Von der Ueberschätzung der Wirksamkeit der jetzigen Erziehung ist Kant weit entfernt. Bei der jetzigen Erziehung, sagt er, erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins; denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit kann nur stattfinden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müssten ihnen zur anderen Natur werden. Es ist ein grosses Hindernis für die Erziehung, dass der Mensch erzogen wird von denen, die auch von Menschen erzogen worden sind. Mangel an Disciplin und Unterweisung macht die Menschen zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. Es ist aber Niemand, der in der Jugend nicht vernachlässigt worden wäre, es sei in der Disciplin, oder in der Kultur. Ein Hindernis ist es auch, dass man den Umfang der Naturanlagen nicht kennt. Da die Erziehung den Menschen einiges lehrt, einiges bei ihm entwickelt, so weiss man nicht, wie weit die Naturanlagen gehen. Wenn einmal ein Wesen höherer

Art sich unserer Erziehung annehme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne. Würde wenigstens ein Experiment durch Unterstützung der Grossen und die vereinigten Kräfte Vieler gemacht, so würde auch das schon Aufschlüsse geben, wie weit es etwa der Mensch zu bringen vermöge; aber es ist für den spekulativen Kopf eine eben so wichtige, als für den Menschenfreund traurige Bemerkung, dass die Grossen meistens nur immer für sich sorgen und nicht an dem wichtigen Experimente der Erziehung in der Art theilnehmen, dass die Natur einen Schritt näher zur Vollkommenheit thue.

Nicht nur im Erzieher, auch im Zöglinge ist eine Schranke für die Wirksamkeit der Erziehung begründet. Der Zögling ist nicht immerfort bildsam. Ungefähr bis zum 16. Jahre¹⁾ ist die Erziehung noch wirksam, es ist die Zeit, in welcher die Natur den Menschen bestimmt hat, sich selber zu führen und seine Art zu erzeugen. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hilfsmittel der Kultur gebrauchen und eine versteckte Disciplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr.

Im Gedanken an die Grösse der Erziehungsaufgabe und die Schranken erziehlicher Wirksamkeit findet Kant, dass die Erziehung sehr schwer ist. Sie ist das schwerste und grösste Problem, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Welch' grosse Kultur und Erfahrung setzt nicht der rechte Begriff von der Erziehung voraus! Er konnte demnach auch nur spät entstehen und wir selbst haben ihn noch nicht ganz in's Reine gebracht. Die Erziehungskunst ist neben der Regierungskunst die allerschwerste der Künste und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig. Eins der grössten Probleme ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

1) cf. „Notizen“ S. 72; ebenso erklärt Kant in „Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte“, Werke IV S. 322, dass die Natur die Epoche der Mündigkeit auf das Alter von 16 bis 17 Jahren festgesetzt habe; in der Anthropologie, Werke VII S. 650, geht er zurück bis auf das 15. Lebensjahr.

Bei aller Erwägung der Schwierigkeiten wird Kant nicht wankend im Glauben an die Wirksamkeit der Erziehung. Er hofft, dass sie immer besser werde und in ihrer Wirksamkeit sich steigere. Seine Hoffnung knüpft er an die Hervorbringung einer Erziehungstheorie. Eine Erziehungstheorie ist ein herrliches Ideal und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind es zu realisieren. Man muss nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung entgegen treten. Wir können an dem Plane einer zweckmässigeren Erziehung arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachwelt überliefern, die sie nach und nach auch realisieren kann.

Die Erziehungskunst muss judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, dass sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen, so muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den anderen. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden und eine Generation möchte niederreißen, was eine andere schon aufgebaut hätte (S. 67).

Kant knüpft also die Erwartung eines künftig besseren Zustandes an die Schöpfung einer Erziehungstheorie, freilich einer durch die Erfahrung geprüften. Man bildet sich zwar ein, äussert er, dass Experimente bei der Erziehung nicht nötig seien und dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde, man irrt hierin aber sehr und die Erfahrung lehrt, dass sich bei unseren Versuchen oft ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartet hatte. Von welcher Seite soll aber der bessere Zustand der Welt erwartet werden, von den Unterthanen, oder den Fürsten? Das Beste ist von den Privatbemühungen zu erwarten. Alle Kultur fängt mit dem Privatmanne an und breitet von daher

sich aus. Daher müsste auch die Einrichtung der Schulen nicht von den Grossen, sondern von dem Urteile der aufgeklärtesten Kenner abhängen. Es giebt eine öffentliche und eine Privat-erziehung (häusliche Erziehung). Jene hat es nur mit der Information zu thun, dieser werden die Ausübung der Vorschriften überlassen. Eine vollständige Erziehung ist diejenige, die Unterweisung und moralische Bildung vereinigt. Eine Schule, in der dieses geschieht, nennt man ein Erziehungsinstitut. Ihr Zweck ist die Vervollkommnung der häuslichen Erziehung. Wenn nur erst die Eltern oder andere, die ihre Mitgehülfen sind, gut erzogen wären, so könnte der Aufwand der öffentlichen Institute wegfallen. In ihnen sollen Versuche gemacht und Subjekte gebildet werden, und so soll aus ihnen dann eine gute häusliche Erziehung entspringen. Im Allgemeinen scheint aber doch die öffentliche Erziehung nicht bloss von Seiten der Geschicklichkeit, sondern auch inbetreff des Charakters eines Bürgers vorteilhafter.

B. Specieller Teil.

I. Physische Erziehung.

1. Physische Erziehung im engeren Sinne oder die Wartung¹⁾.

Die physische Erziehung im engeren Sinne ist die Verpflegung (Wartung) entweder durch Eltern, oder Ammen, oder Wärterinnen. Man muss unterscheiden zwischen der Erziehung, welche bei der Vorsorge der Natur stehen bleibt, also rein negativ ist, und derjenigen, die über dieselbe hinausgeht. Die erste Erziehung muss nur eine negative sein. Grundsatz für dieselbe ist; die Natur darf nicht gestört werden, man muss zu

1) cf. „Notizen“.

den Vorsorgen, die die Natur getroffen hat, nicht neue hinzufügen. Im Einzelnen stellt Kant Betrachtungen an über Ernährung, Erwärmung, über das Verhüten des Verbiegens (Windeln), über das Verhüten und Stillen des Schreiens (Wiegen), über die Erlernung des Gehens und die Heilung körperlicher Gebrechen.

Ernährung. Die Erziehung hat für die rechte Nahrung in Bezug auf Qualität und Form zu sorgen. Zuerst lenkt Kant die Betrachtung auf die natürliche Nahrung, dann auf die künstlich zubereitete, die an die Stelle jener treten soll. Die von der Natur dem Kinde bestimmte Nahrung ist die Muttermilch. In betreff derselben lässt sich Kant auf folgende Fragen ein:

- 1) Wer soll säugen?
- 2) Saugt das Kind mit der Muttermilch Gesinnungen ein?
- 3) Ist die allererste Muttermilch dem Kinde zuträglich?
- 4) Kann man das Kind mit tierischer Milch ebenso gut ernähren?

Wenn die Muttermilch aufhört, so fragt sich, was an ihre Stelle gesetzt werden soll? Man hat es mit allerlei Mehlbreien versucht, aber von Anfang an die Kinder mit solchen Speisen zu ernähren, ist nicht gut¹⁾. Besonders muss man von den Kindern alle Reizmittel fern halten und ihnen nichts Pikantes geben²⁾, ebenso sorgsam muss man sie hüten vor zu warmen Speisen und Getränken.

Erwärmung. Kinder dürfen nicht sehr warm gehalten werden, ihr Blut ist an sich schon viel wärmer, als das der Erwachsenen. Das Kind bekomme ein kühles und hartes Lager. Auch kalte Bäder sind gut. Die kühle Gewöhnung macht überhaupt den Menschen stark.

Windeln. Kant verwirft das Windeln. Durch das Windeln will man verhüten, dass sich die Kinder nicht verbiegen, aber gerade durch dasselbe werden sie oft schief. Es ist bloss Be-

1) Vergl. Locke's abweichende Ansicht in: „Einige Gedanken über Erziehung“. Päd. Biblioth. ed. K. Richter X S. 17.

2) *ibid.*

quemlichkeit von uns, wenn wir die Kinder wie Mumien einwickeln, damit wir nur nicht Acht geben dürfen darauf, dass sich die Kinder nicht verbiegen. Durch das Windeln geraten sie in eine Art Verzweiflung, weil sie ihre Glieder gar nicht gebrauchen können. Da meint man denn ihr Schreien durch ein blosses Zurufen stillen zu können. Man wickele aber nur einmal einen grossen Menschen ein und sehe, ob er nicht auch in Angst und Verzweiflung geraten werde. — Bei den rohen Völkern findet das Windeln gar nicht statt.

Wiegen. Durch das Wiegen will man das Kind betäuben, dass es nicht schreie, das Schreien aber ist den Kindern heilsam. Das Hin- und Herschaukeln ist ihnen schädlich. Das sieht man an den Erwachsenen, die davon Schwindel und Erbrechen bekommen. Wenn man dem schreienden Kinde immer gleich zu Hilfe kommt und seine Launen erfüllt, so verdirbt man sein Herz und seine Sitten, die Brechung seines Willens kommt hernach zu spät. Die Kinder der gemeinen Leute werden vielmehr verzogen, als die der vornehmen; denn jene spielen mit ihren Kindern wie die Affen. Wenn ein Kind schreit, so muss man ihm nicht gleich zu Hilfe eilen, es wird schon von selbst aufhören; denn kein Geschöpf macht sich lange vergebliche Arbeit.

Leitband und Gängelwagen. Es ist auffallend, dass man den Kindern das Gehen lehren will, als wenn irgend ein Mensch aus Mangel des Unterrichtes nicht hätte gehen können. Ohnedies sind die Leitbänder der Brust schädlich. Am besten ist es, wenn man die Kinder solange auf der Erde herumkriechen lässt, bis sie von selbst anfangen zu gehen. Zur Vorsicht kann man die Stube mit wollenen Decken ausschlagen, damit sie sich nicht Splitter einreissen, auch nicht so hart fallen. Man sagt gemeinhin, dass Kinder sehr schwer fallen, einmal ist Letzteres nicht der Fall und dann schadet es ihnen auch nicht, wenn sie einmal fallen: sie lernen nur desto besser sich das Gleichgewicht geben und sich so zu wenden, dass ihnen der Fall nicht schadet. Man setzt den Kindern gewöhnlich die sogenannten Butzmützen auf, die soweit vorstehen, dass sie nicht auf das Gesicht fallen.

Je mehr künstliche Werkzeuge man aber gebraucht, desto abhängiger wird der Mensch von Instrumenten. Hier sind die natürlichen Werkzeuge die Hände, die sich das Kind beim Fallen schon vorhalten wird. Ueberhaupt wäre es besser, wenn man im Anfange weniger künstliche Instrumente gebrauchte und die Kinder mehr aus sich selbst lernen liesse, sie möchten dann Manches viel gründlicher lernen.

Heilung körperlicher Gebrechen. Es giebt gewisse Gebrechen, mit denen einige Kinder auf die Welt kommen. Hat man nicht Mittel, die fehlerhafte, gleichsam verpfuschte Gestalt zu verbessern? Ausgemacht ist, dass Schnürbrüste nichts helfen, sondern das Uebel nur noch ärger machen. Denen, die schief geboren sind, könnte man vielleicht durch Auflegen von Gewichten auf die stärkere Seite helfen, allein Niemand vermag das Gleichgewicht zu bestimmen. Am besten ist es, dass das Kind sich selbst übe und eine Stellung annehme, wenn sie ihm auch beschwerlich wird; denn alle Maschinen richten hier nichts aus. Alle dergleichen künstliche Vorrichtungen sind um so nachtheiliger, als sie dem Zwecke der Natur in einem vernünftigen organisierten Wesen gerade zuwiderlaufen, demzufolge ihm die Freiheit bleiben muss, seine Kräfte brauchen zu lernen.

Die erste Erziehung sei nur negativ; ist die Kunst je erlaubt, so ist es allein auf dem Gebiete der Abhärtung. Man soll bei der Erziehung verhindern, dass die Kinder nicht weichlich werden. Die Erziehung sei hart. Harte Erziehung verhindert die Gemächlichkeit und dient sehr zur Stärkung des Körpers. Hartes Lager ist gesünder, als ein weiches. Soll man die Kinder an alles gewöhnen? Man wagt zuviel. Die menschliche Natur überhaupt, teils auch die Natur der einzelnen Subjekte lässt sich nicht an alles gewöhnen. Je mehr auch ein Mensch Angewohnheiten hat, desto weniger ist er frei und unabhängig. Man muss also verhindern, dass das Kind sich an nichts gewöhne, man muss keine Angewohnheit bei ihm entstehen lassen und es deshalb in verschiedene Zustände versetzen. Nur hinsichtlich des Essens und Schlafens werde es an bestimmte Zeiten

gewöhnt, finden wir doch auch in der Natur manches Periodische ¹⁾).

2. Physische Erziehung im weiteren Sinne oder die physische Bildung.

a) Die negative: die Disciplin.

Wie die Disciplin nicht sein soll. Die Disciplin sei keine sklavische und neckende. Nichts ist schädlicher, als diese. Das Kind muss immer seine Freiheit fühlen, freilich nur insoweit, als es die Freiheit anderer nicht hindert. Manche Eltern schlagen ihren Kindern alles ab, um sie in der Geduld zu exercieren, sie fordern von ihnen mehr Geduld als sie selber haben. Dieses Exercitium ist eine Grausamkeit.

Um nichts besser, als die sklavische Erziehung ist ihr Gegenteil, die tändelnde. Das Tändeln und ununterbrochene Liebkosen bestärkt das Kind nur im eigenen Willen, macht es falsch und raubt den Eltern die Achtung.

Auf die Scham und das Schickliche sich berufen ist eine falsche Handhabung der Disciplin. Dergleichen sollte bei der ersten Erziehung gar nicht vorkommen, denn das Kind hat noch keinen Begriff von Scham und vom Schicklichen. Ein Kind hat sich nicht zu schämen, es soll sich nicht schämen, und es wird dadurch nur schüchtern. Es wird verlegen beim Anblicke Anderer und verbirgt sich gern vor anderen Leuten. Dadurch entsteht eine Zurückhaltung und ein nachteiliges Verheimlichen, es wagt nichts mehr zu bitten und sollte doch um alles bitten können, es verheimlicht seine Gesinnungen und scheint immer anders, als es ist, statt dass es freimütig alles müsste sagen. Statt immer um die Eltern zu sein, meidet es sie und wirft sich dem willfährigeren Hausgesinde in die Arme.

Die Disciplin flösse dem Kinde keine Furcht ein. Viele Schwächen des Menschen kommen nicht davon her, dass man

1) Vergl. Locke's entgegengesetzte Ansicht l. c. S. 19; übrigens war auch Kant später anderer Ansicht, cf.: „Von der Macht des Gemütes“, Werke VII S. 419.

ihm nichts gelehrt, sondern dass man ihm falsche Eindrücke beigebracht hat. So bringen die Ammen den Kindern eine Furcht vor Kröten, Spinnen u. s. w. bei. Die Kinder möchten gewiss nach den Spinnen ebenso, wie nach anderen Dingen greifen, weil aber die Ammen, sobald sie eine Spinne sehen, ihren Abscheu durch Mienen bezeigen, so wirkt dies durch eine gewisse Sympathie auf das Kind. Viele behalten die Furcht ihr ganzes Leben hindurch und bleiben darin immer kindisch. Die Spinnen sind zwar den Fliegen gefährlich und ihr Biss ist für sie tödlich, aber dem Menschen schaden sie nicht und eine Kröte ist ein ebenso unschuldiges Tier, als ein schöner grüner Frosch, oder irgend ein anderes Tier.

Das, was Kant in negativem Sinne von der Disciplin fordert lässt sich in folgende vier Sätze zusammenfassen:

- 1) die Disciplin sei keine sklavische;
- 2) sie sei keine tändelnde;
- 3) sie wende sich nicht an die Scham und das Schickliche;
- 4) sie flösse dem Kinde keine Furcht ein.

Wie die Disciplin sein soll. Die Disciplin sei nicht sklavisch, aber fest. Man gebe dem Kinde so viel ihm dient und nachher sage man ihm: du hast genug! Dies Wort muss aber nachher unwiderruflich sein und man merke nur nicht auf das Schreien der Kinder und willfahre ihnen nicht, wenn sie etwas durch Geschrei erzwingen wollen. Wenn man das Kind so erzieht, dass es durch Schreien nichts ausrichten kann, so wird es frei, ohne dummdreist, bescheiden, ohne schüchtern zu sein.

Die Erziehung sei keine tändelnde, aber eine durch Freundlichkeit getragene. Was die Kinder mit Freundlichkeit bitten, das gebe man ihnen, wenn es ihnen dient. Das Kind wird dadurch gewöhnt, freimütig zu sein, und da es Keinem durch Schreien lästig fällt, so ist auch hinwiederum Jeder gegen dasselbe freundlich. Die Vorsehung scheint wahrlich den Kindern freundliche Mienen gegeben zu haben, damit sie die Leute zu ihrem Vorteile einnehmen möchten.

b) Die positive: die Kultur.

aa) Kultur des Körpers.

Aufgabe. Die Aufgabe der Gymnastik besteht in der Ausbildung der natürlichen Geschicklichkeit. Die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf also nicht gezwungene Zierlichkeit veranlassen.

Mittel. Die Eltern müssen ihren Kindern Gelegenheit zur Uebung ihrer Gemütskräfte geben. Die vornehmste Regel aber für die Lösung der Aufgabe ist, dass man soviel als möglich aller Werkzeuge entbehre. Werkzeuge ruinieren die natürliche Fertigkeit. Disciplin muss zuerst eintreten, sie macht aber die Information nicht entbehrlich. Oft ist das Kind auch selbst schöpferisch und erfindet sich selbst Instrumente. Was in Absicht des Körpers zu beobachten ist, bezieht sich entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung, oder der Organe der Sinne; man hat also zwischen einer Kultur der Bewegungs- und einer Kultur der Sinnesorgane zu unterscheiden.

a) Kultur der willkürlichen Bewegung.

Aufgabe. Kant sucht die Aufgabe in der Stärkung und Abhärtung des Körpers, in den Exercitien der Geschicklichkeit. Der Körper soll Hurtigkeit und Sicherheit gewinnen, dass man z. B. auf schmalen Stegen, steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf schwankender Unterlage gehen könne. Wenn das ein Mensch nicht kann, so ist er auch nicht völlig das, was er sein könnte. Es ist sehr bewunderungswürdig, wieviel die Schweizer darin leisten.

Mittel. Für die Lösung der Aufgabe stellt Kant die Regel auf: Das Kind soll sich immer selbst helfen. Als Exercitien der Geschicklichkeit nennt er die eigentlichen Leibesübungen, als Gehen auf schmalen Stegen, steilen Höhen, schwankenden Unterlagen, das Klettern, Laufen, Springen, Heben, Tragen, das Schleudern, das Werfen nach dem Ziele, das Ringen, den Wettlauf, das Tanzen, und ausser ihnen die Spiele.

Das Gehen auf schmalen Stegen u. s. w. findet er nicht für

gefährlich; denn Kinder, äussert er, haben ein im Verhältnisse zu ihrer Stärke weit geringeres Gewicht als andere Menschen und fallen also auch nicht so schwer, überdies sind bei ihnen die Knochen nicht so spröde, als sie im Alter werden. Die übrigen Leibesübungen erklärt er für sehr gut, nur das kunstmässige Tanzen erscheint ihm für eigentliche Kinder zu früh. Die grosse Bedeutung des Spieles weiss er zu schätzen und ist ein Lobredner desselben. Den Spielen zu gut versagt sich ja der Knabe andere Bedürfnisse und lernt so allmählig Anderes und mehr entbehren. Diese Bedeutung kommt aber nicht dem blossen Spiele, sondern nur dem Spiele mit Ernst und Absicht zu. Von den Spielen letzterer Art sind diejenigen wieder die besten, bei welchen zu den Exercitien der Geschicklichkeit auch Uebungen der Sinne hinzukommen. Genannt werden das Ballspiel, der Kreisel, das Blasen auf Instrumenten, die Schaukel und der Papierdrache.

β) Kultur der Sinne ¹⁾.

Die Organsinne hat Kant in zwei Rangklassen gebracht: der ersten gehören Gesicht, Gehör und Getast ²⁾, der zweiten Geschmack und Geruch zu. Die Sinne der ersten Klasse sind mehr objektiv und tragen mehr zur Erkenntnis des äusseren Gegenstandes bei, es sind Erkenntnissinne, die Sinne der zweiten Klasse sind mehr subjektiv, es sind die Sinne des Genusses. Den beiden edelsten Sinnen, dem Auge und Ohre, wendet Kant sein besonderes Augenmerk zu und redet den Uebungen des Augenmasses, über Weite, Grösse und Proportion richtig zu urteilen, das Wort. Auch bezeichnet er als etwas Vorteilhaftes, sich alles an den Oertern vorzustellen, an denen man es wirklich gesehen hat (*memoria localis*).

Die Kultur des Gehöres ist erforderlich, um durch dasselbe zu wissen, ob etwas weit oder nahe und auf welcher Seite es

1) Eine vollständige Klassificierung der Sinne giebt Kant in der Anthropologie, Werke VII S. 465 ff.

2) Eine Würdigung des Tastsinnes giebt Kant Werke VII S. 467.

sei. Den Geruchsinn zu kultivieren hält Kant für überflüssig. Es belohnt nicht, ihn zu kultivieren, oder wohl gar zu verfeinern, um zu geniessen, denn es giebt mehr Gegenstände des Ekels als der Annehmlichkeit, die er verschaffen kann, und der Genuss durch diesen Sinn ist auch nur flüchtig und vorübergehend.

bb) Kultur der Seele¹⁾.

a) Allgemeine Kultur der Gemütskräfte.

Sie ist auf Geschicklichkeit und Vervollkommnung gerichtet, nicht auf besondere Information in einem Gebiete, sondern auf Stärkung der Gemütskräfte. Sie ist, wie die besondere Kultur der Gemütskräfte, entweder eine freie, oder eine scholastische.

β) Besondere Kultur der Gemütskräfte.

aa) Kultur der niederen Kräfte des Verstandes.

Da die niederen Kräfte für sich keinen Wert haben, so werden sie nicht einzeln für sich, sondern nur nebenbei und in Rücksicht auf die oberen Kräfte kultiviert. Bei der Kultur der unteren Vermögen kommen überhaupt in Betracht: Die Sinne, die Aufmerksamkeit, die Einbildungskraft, das Gedächtnis, der Witz²⁾.

Kultur der Sinne. Sie gehört nicht bloss zur Kultur der Seele. Im Einzelnen wurde von der Sinneskultur bereits geredet.

Kultur der Einbildungskraft. Aufgabe. Die Einbildungskraft braucht bei Kindern nicht noch mehr durch Märchen gespannt und exteniert zu werden, sie haben ohnedies eine ungemein starke Einbildungskraft. Die Einbildungskraft soll nicht schwärmen, sie muss gezügelt und unter Regeln gebracht werden, freilich ganz unbeschäftigt darf sie nicht bleiben.

1) Bei den didaktischen Lehren darf man nicht vergessen, dass Kant vorzugsweise Knaben im Auge hat. Die weibliche Bildung suchte er, fussend auf dem charakteristischen Unterschiede zwischen der weiblichen und männlichen Natur, auf eine blosse Gefühls- und Geschmacksbildung einzuschränken.

2) Ueber die Kultur des Witzes hat sich Kant nicht näher ausgesprochen.

Mittel. Als ein gutes Mittel, die schwärmerische Einbildungskraft zu zügeln, empfiehlt Kant die Geographie. Landkarten haben etwas an sich, das alle, selbst die kleinen Kinder reizet. Wenn sie etwas überdrüssig sind, so lernen sie doch noch etwas, wobei man Landkarten braucht, und dieses ist eine Unterhaltung, bei der ihre Einbildungskraft nicht schwärmen kann, sondern sich gleichsam an die Figur halten muss. Kant ist der Ansicht, dass man mit der Geographie überhaupt den Anfang im Unterrichte machen könne. Figuren von Tieren, Gewächsen u. s. w. müssten dieselbe beleben. Die Geschichte müsste aber wohl erst später eintreten.

Kultur der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit muss in Rücksicht auf das Gedächtnis kultiviert werden, denn das Gedächtniss beruht auf der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit muss man allgemein stärken; denn eine starre Anheftung unserer Gedanken an ein Objekt ist sowohl nicht ein Talent, als eine Schwäche unseres inneren Sinnes, der in diesem Falle unbiegsam ist und sich nicht nach Gefallen anwenden lässt.

Das Gegenteil der Aufmerksamkeit ist die Zerstreuung. Man sieht die Kinder am meisten zerstreut, wenn sie schlimme Streiche im Kopfe haben; denn dann sinnieren sie, wie sie sie verbergen oder wieder gut machen können, sie hören dann alles nur halb, antworten verkehrt, wissen nicht, was sie lesen u. s. w. Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung. Auch die schönsten Talente gehen bei denen zu Grunde, die der Zerstreuung ergeben sind. Darum dürfen Zerstreuungen in der Schule nie geduldet werden, zumal die Gefahr droht, dass sie habituell werden.

Kultur des Gedächtnisses. Die Kultur des Gedächtnisses ist sehr notwendig; denn der Ausspruch „*tantum scimus, quantum memoria tenemus*“ hat seine Richtigkeit. Sie muss frühe beginnen, aber nebenher muss man zugleich den Verstand kultivieren.

Als Princip für die Auswahl der Materien, an denen das Gedächtnis gestärkt werden soll, stellt Kant den Satz hin: Man muss das Gedächtnis nur mit solchen Dingen beschäftigen, an

denen uns gelegen ist, dass wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben. Von diesem Principe aus verwirft er das Romanlesen der Kinder; denn die Kinder lesen Romane nicht um eines baaren Gewinnes willen, sondern der Unterhaltung wegen, bilden sich in dem Romane einen neuen Roman, schwärmen herum und sitzen gedankenlos da¹⁾. Das Romanlesen schwächt das Gedächtnis, man muss daher den Kindern alle Romane aus den Händen nehmen.

Das Gedächtnis wird kultiviert durch das Behalten der Namen in Erzählungen, durch das Lesen und Schreiben, durch die Sprachen und den Inhalt eines zweckmässig eingerichteten Orbis pictus.

Ueber die propädeutische Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände äussert Kant Folgendes: Mit dem Botanisieren, der Mineralogie und der Naturbeschreibung kann man den Anfang machen. Von diesen Gegenständen einen Abriss zu machen, giebt dann Veranlassung zum Zeichnen und Modellieren, wozu man der Mathematik bedarf. Der erste wissenschaftliche Unterricht bezieht sich am vorteilhaftesten auf die Geographie, die mathematische sowohl, als die physikalische. Reiseerzählungen, durch Kupfer und Karten erläutert, führen dann zur politischen Geographie. Von dem gegenwärtigen Zustande der Erdoberfläche geht man dann auf den ehemaligen zurück und gelangt zur alten Erdbeschreibung und alten Geschichte.

(Die methodische Aneignung des Gedächtnisstoffes ist nach der allbekannten Einteilung Kant's entweder eine mechanische, oder eine ingeniöse, oder eine judiciöse. Das mechanische Memorieren ist die Grundlage allen übrigen Memorierens, das judiciöse aber hat den Vorzug²⁾. Das ingeniöse verwirft Kant als ungereimt; denn es ist ein regelloses Verfahren der Einbildungskraft, wenn sie zusammenpaart, was unter ein und demselben

1) Darüber, dass das Romanlesen die Zerstreuung habituell macht, erklärt sich Kant in der Anthropologie, Werke VII S. 525.

2) Kant geisselt die tode Gelehrsamkeit oft mit witzigen Ausdrücken. cf. Werke VII S. 449, 545; „Notizen“ S. 89.

Begriffe nicht zusammengehören kann und einen Widerspruch zwischen Absicht und Mittel hervorruft, indem man in der Meinung, das Behalten zu erleichtern, das Gedächtnis mit disparaten Nebenvorstellungen belastet ¹⁾.

Ueber die Aneignung der Stoffe im Einzelnen macht Kant verschiedene Bemerkungen. Das Lesen muss aus dem Kopfe, nicht durch das Buchstabieren geübt werden. Die Sprachen sind den Kindern zuerst durch's Hören, bevor sie noch etwas lesen, beizubringen. Man kann die Sprachen entweder durch förmliches Memorieren oder durch den Umgang erlernen. Die Erlernung durch den Umgang ist die beste Methode. Das Vokabellernen ist wirklich nötig, aber am besten thut man wohl, wenn man diejenigen Wörter lernen lässt, die bei dem Autor, den man gerade liest, vorkommen. Die Jugend muss ihr gewisses und bestimmtes Pensum haben. So lernt man auch die Geographie durch einen gewissen Mechanismus am besten. Das Gedächtnis vorzüglich liebt diesen Mechanismus und in vielen Fällen ist er auch sehr nützlich. Für die Geschichte ist bis jetzt noch kein geschickter Mechanismus erfunden worden, man hat es zwar mit Tabellen versucht, doch scheint es auch mit diesen nicht gehen zu wollen. Das Memorieren ist sehr nötig, aber zur blossen Uebung taugt es gar nichts, z. B. wenn man Reden auswendig lernen lässt. Allenfalls hilft es dann zur Beförderung der Dreistigkeit, und das Deklamieren ist ausserdem nur eine Sache für Männer.

Bei dem Kinde muss man allmählig das Wissen und Können zu verbinden suchen. Unter allen Wissenschaften scheint die Mathematik die einzige der Art zu sein, die diesen Endzweck am besten befriedigt ²⁾. Ferner muss man das Wissen und Sprechen verbinden und das Kind muss sehr wohl das Wissen vom blossen Glauben und Meinen unterscheiden lernen. Zur Sicherheit des Gebrauches müssen Regeln gebildet, in eine gewisse

1) cf. Werke VII S. 498 f.

2) Kant hat nur spärliche Andeutungen über das mathematische Studium gegeben.

Formel gebracht, gelegentlich klassifiziert und so dem Gedächtnisse anvertraut werden. Haben wir die Regel im Gedächtnisse und vergessen auch den Gebrauch, so finden wir uns doch bald wieder zurecht.

ββ) Kultur der oberen Kräfte des Verstandes.

Hier kommen in Betracht, der Verstand, die Urteilskraft und die Vernunft ¹⁾).

Kultur des Verstandes. Der Verstand als das Vermögen, das Allgemeine zu erkennen, kann nur an solchem Materiale kultiviert werden, in welchem Regeln vorkommen. Der richtige Verstand wird vorbereitet, indem man im Unterrichte allmählig das Kind das Wissen scheiden lehrt vom blossen Meinen und Glauben. Im Anfange kann man den Verstand gewissermassen auch passiv bilden durch Anführung von Beispielen für die Regel, oder umgekehrt, durch Auffindung der Regel für die einzelnen Fälle. Es ist sehr nützlich, die Regeln auch zu abstrahieren, damit der Verstand nicht bloss mechanisch, sondern nach dem Bewusstsein einer Regel verfähre.

Wie die Gedächtniskultur, so muss auch die Kultur des Verstandes frühe beginnen und neben jener hergehen. Bei allem judiziösen Lernen wird neben dem Gedächtnisse auch der Verstand kultiviert. Wo es sich um Kultur des Verstandes handelt, muss alles Lernen judiziös sein. Es ist alsdann erforderlich, dass man alles, was man lernt, versteht, nichts, ohne es zu verstehen, nachsagt. Zum Verständnisse gehören Bilder und Sachen. Das beste Hilfsmittel für das Verstehen ist aber das Hervorbringen. Man versteht eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst hervorbringen kann.

Kultur der Urteilskraft. Die Urteilskraft ist das Vermögen, das Allgemeine auf das Besondere anzuwenden. Während der natürliche Verstand sich durch Belehrung mit vielen Be-

1) Begriffsbestimmungen der drei oberen Vermögen giebt Kant Werke VII S. 515.

griffen bereichern und mit Regeln ausstatten lässt, kann die Urteilskraft nicht belehrt, sondern nur geübt werden, daher ihr Wachstum Reife und derjenige Verstand heisst, der nicht vor den Jahren kommt¹⁾).

Kultur der Vernunft. Die Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Die Vernunft sieht die Gründe ein. Es ist aber zu unterscheiden zwischen der speculativen Vernunft, die sich nicht kümmert um die Erscheinungen, und derjenigen, die sich von denselben leiten lässt. Auf letztere kommt es hier an. Bei ihr darf nicht viel raisonniert werden über das, was die Begriffe übersteigt.

Welche Methode ist bei der Ausbildung der Vernunft anzuwenden?²⁾ Wo es sich um empirische oder historische Kenntnisse handelt, ist die mechanisch-katechetische Methode vorzüglich, nicht, wo es sich um die Kultur der Vernunft handelt; hier muss sokratisiert werden. Sokrates hat gezeigt, wie man selbst bei alten Leuten etwas aus ihrer eigenen Vernunft hervorziehen kann. Bei der Vernunftkultur muss man darauf sehen, dass man nicht Vernunftkenntnisse in die Kinder hineintrage, sondern aus ihnen heraushole. Die sokratische Methode ist freilich langsam und es ist schwer, es so einzurichten, dass, indem man aus einem Erkenntnis herausholt, die anderen auch etwas dabei lernen. Die sokratische Methode sollte bei der katechetischen die Regel ausmachen, doch ist die mechanisch-katechetische bei manchen Wissenschaften auch gut, z. B. beim Vortrage der geoffenbarten Religion; bei der allgemeinen Religion hingegen muss man die sokratische Methode benutzen.

1) cf. Werke VII S. 515.

2) Ueber die allgemeinen Methoden der Darstellung und die besonderen scholastischen Methoden spricht sich Kant in der Logik im Zusammenhange aus. Werke VIII S. 142 f.

Besondere Hervorhebung verdient, dass Kant streng Methode und Manier unterscheidet. Beide stehen der Regellosigkeit gegenüber; der Unterschied ist, dass die Regel der Manier eine freie ist, während die Methode Zwang ankündigt. Logik, Werke VIII, S. 133.

Die allgemeine wie die besondere Kultur der Gemütskräfte ist entweder eine freie oder eine gebundene. Letztere nennt Kant scholastische. Man kann beschäftigt sein im Spiele, und das nennt man in der Musse beschäftigt sein, man kann aber auch beschäftigt sein im Zwange, und das nennt man arbeiten. Daher entsteht der Unterschied zwischen freier und scholastischer Kultur. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäft aus.

Freie Kultur der Gemütskräfte. Sie betrifft vorzugsweise die oberen Kräfte des Verstandes, die unteren werden immer nebenbei kultiviert. Die freie Kultur geht ihren Gang fort von Kindheit auf bis zu der Zeit, da der Jüngling aller Erziehung entlassen wird. Wenn ein Jüngling z. B. eine allgemeine Regel anführt, so kann man ihm Fälle aus der Geschichte, den Fabeln, in welche dieselbe verkleidet, Stellen von Dichtern, in denen sie schon ausgedrückt ist, anführen lassen und ihm so Anlass geben, seinen Witz, sein Gedächtnis zu üben. Die freie Kultur darf aber die zwangsmässige nicht verdrängen.

Scholastische Kultur der Gemütskräfte. Kant ist dem Bestreben, das alles Lernen in Spiel zu verkehren sucht, sehr abhold. Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muss auch arbeiten lernen. Arbeit und Spiel müssen zu verschiedenen Zeiten ausgeübt werden. Arbeit darf nicht zum Spiele werden. Es ist ohnedies schon ein besonderes Unglück für den Menschen, dass er so sehr zur Unthätigkeit geneigt ist. Je mehr ein Mensch gefaulenzt hat, desto schwerer entschliesst er sich hernach dazu, zu arbeiten. Es ist von der grössten Wichtigkeit, dass Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muss. Die Frage, ob der Himmel nicht gütiger für uns gesorgt hätte, wenn er uns schon alles vorbereitet hätte finden lassen, ist gewiss mit nein zu beantworten; denn der Mensch verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen. Ebenso falsch ist die Vorstellung, dass, wenn Adam und Eva im Paradiese ge-

blieben wären, sie da nichts würden gethan, als zusammen gegessen, arkadische Lieder gesungen und die Schönheit der Natur betrachtet haben; die Langeweile würde sie gewiss ebenso gut, wie andere Leute in einer ähnlichen Lage gemartert haben. Der Mensch muss auf eine solche Weise okkupieret sein, dass er mit dem Zweck, den er vor Augen hat, so erfüllt ist, dass er sich gar nicht fühlt, und die beste Ruhe für ihn ist die nach der Arbeit. Das Kind muss also zum Arbeiten gewöhnt werden, und wo anders soll die Neigung zu demselben kultiviert werden als in der Schule? Die Schule ist eine zwangsmässige Kultur. Wenn das Kind auch nicht gleich einsieht, wozu der Zwang nützt, so wird es doch den grossen Nutzen davon in der Zukunft gewahr werden. Es würde überhaupt den Vorwitz der Kinder verwöhnen, wenn man ihre Frage: Wozu ist das? und wozu das? immer beantworten wollte. Zwangsmässig muss die Erziehung sein, aber sklavisch darf sie deshalb nicht sein.

II. Praktische Erziehung.

Praktisch ist nach Kant alles, was Bezug auf Freiheit hat. Während die physische Erziehung sich die Bildung des Menschen als Naturwesen zur Aufgabe macht, bezieht sich die praktische Erziehung auf den Menschen als freies Wesen. Ihre vornehmste Aufgabe ist die Bildung des Menschen zur sittlichen Freiheit. Zur höchsten Stufe menschlicher Vollkommenheit kann man aber nur aufsteigen durch die beiden Stufen der scholastisch-mechanischen Bildung und der pragmatischen Kultur. Wir wenden uns zu den einzelnen Stufen der praktischen Erziehung.

1. Die scholastisch-mechanische Bildung.

Kant hat zwischen den beiden grossen Gebieten der physischen und praktischen Erziehung eine Verschmelzung herzustellen versucht, das Bindeglied bildet die scholastisch-mechanische Bildung, welche er zur praktischen Erziehung im weiteren Sinne

rechnet¹⁾. Sie gehört insofern nicht bloss zur physischen Erziehung, als sie das Vermögen entwickelt, sich dereinst allerlei mögliche Zwecke zu setzen²⁾, in der eigenen Setzung und Verfolgung von Zwecken aber gerade die menschliche Freiheit besteht. Die scholastisch-mechanische Bildung ist also auf Geschicklichkeit berechnet, und diese ist gewissermassen unendlich. — Man muss darauf sehen, dass sie gründlich und nicht flüchtig sei. Man muss nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man nachher doch nicht zu Stande bringen kann. Die Gründlichkeit muss allmählig zur Gewohnheit in der Denkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zum Charakter eines Mannes.

2. Die pragmatische Kultur.

Begriff und Aufgabe. Die pragmatische Kultur hat zur Aufgabe die Bildung des Menschen zur Weltklugheit, d. i. zu dem Vermögen, mittelst der durch scholastisch-mechanische Bildung erworbenen Geschicklichkeit die Menschen nach unserer Absicht zu lenken, als uns in die bürgerliche Gesellschaft zu schicken. Durch sie soll der Mensch gebildet und beliebt werden, einen öffentlichen Wert bekommen und Einfluss gewinnen. Dazu gehört, dass er zivilisiert werde je nach dem wandelbaren Geschmacke des Zeitalters. Die Zivilisierung im Dienste der Weltklugheit ist eben das, was Kant als pragmatische Kultur bezeichnet. Zur pragmatischen Kultur gehört erstens, dass man andere durchschaue, und zweitens, dass man sich selber verhehlen und undurchdringlich machen könne durch die Kunst des äusseren Scheines oder des Anstandes. Zur Weltklugheit gehört ferner, dass man nicht gleich auffahre, aber auch nicht lässig sei. Man muss vielmehr wacker sein. Ein Wackerer ist ein solcher, der Lust zum Wollen hat.

Lösung der Aufgabe. Die pragmatische Kultur gründet

1) Willmann und Strümpell haben diese Thatsache ignoriert.

2) Vergl. Metaphysik der Sitten, Werke VII S. 252.

Kant auf die scholastisch-mechanische Bildung; denn alle Klugheit setzt Geschicklichkeit voraus. So weist die pragmatische Kultur zurück auf die scholastisch-mechanische Bildung. Andererseits weist sie voraus auf die moralische Kultur; denn es ist der Erwartung Raum zu geben, dass durch den erkünstelten Schein der Tugenden nach und nach die wirklichen Tugenden erweckt werden ¹⁾).

Bei der Bildung zur Klugheit muss alles nach den Jahren gehen. Man muss die Kinder nur in solchen Dingen unterrichten, die sich für ihr Alter schicken. Ein Kind soll klug sein wie ein Kind, nicht listig auf männliche Art. Ein Kind, das mit altklugen Sittensprüchen versehen ist, ist ganz ausser der Bestimmung seiner Jahre. Ebenso unausstehlich ist es, wenn ein Kind schon alle Moden mitmachen will. Man muss daher der Eitelkeit frühzeitig entgegenarbeiten, oder richtiger gesagt, ihm nicht durch das allmächtige Beispiel Veranlassung geben, eitel zu werden.

Mit der pragmatischen Kultur muss man frühzeitig beginnen. Schon die Kultivierung des Körpers giebt Gelegenheit, das Kind für die Gesellschaft zu bilden. Das Kind muss in Gesellschaft nur nicht lästig sein, es muss sich aber auch nicht einschmeicheln, es muss auf die Einladung Anderer Zutraulichkeit ohne Zudringlichkeit, Freimütigkeit ohne Dummdreistigkeit zeigen. Das Mittel dazu ist: Man verderbe nichts, man bringe ihm nicht Begriffe von Anstand bei, durch die es nur schüchtern und menschenscheu gemacht und auf die Idee gebracht wird, sich geltend zu machen. Nichts ist lächerlicher als altkluge Sittsamkeit oder naseweiser Eigendünkel des Kindes. Wir dürfen uns nicht einander lästig werden, die Welt ist gross genug für uns Alle.

3. Die moralische Kultur.

Während die Disciplin nur die Unarten verhindert, bildet die moralische Kultur die Denkungsart. Ihre Aufgabe ist die

1) Werke VII S. 464.

Gründung des Charakters. Der Charakter besteht in der Fertigkeit nach Maximen zu handeln. Das Kind soll nach Maximen handeln lernen; deren Billigkeit es selbst einsieht. Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen und man muss frühe anfangen, den Kindern Begriffe beizubringen von dem, was gut oder böse ist. Im Anfange sind es Schulmaximen und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange gehorcht das Kind Gesetzen; Maximen sind auch Gesetze, aber subjective, sie entspringen aus dem eignen Verstande der Menschen.

Man muss bei den Kindern aber nicht den Charakter eines Bürgers, sondern den eines Kindes bilden. Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach: erstens ein Gehorsam gegen den absoluten, zweitens gegen den für gut und vernünftig erkannten Willen eines Führers. Der freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig, jener aber auch äusserst notwendig indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftig als Bürger erfüllen muss, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Der Gehorsam ist ferner ein Gehorsam des angehenden Jünglings. Letzterer besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Kindern etwas von Pflicht zu sagen, ist vergebliche Arbeit, zuletzt sehen sie dieselbe als etwas an, auf dessen Uebertretung die Ruthe folgt. Das Kind könnte durch blosse Instinkte geleitet werden, sobald es aber erwächst, muss der Begriff der Pflicht dazutreten. Die Scham darf nicht gebraucht werden bei Kindern, erst in den Jünglingsjahren, wenn der Ehrbegriff bereits Wurzel gefasst hat. Wenn man bei Kindern einen Charakter bilden will, so kommt viel darauf an, dass man ihnen in allen Dingen einen gewissen Plan, gewisse Gesetze bemerkbar mache, die auf das genaueste befolgt werden müssen. Kinder müssen unter einem gewissen Gesetze der Notwendigkeit stehen. Dieses Gesetz muss aber ein allgemeines sein, worauf man besonders in Schulen zu sehen hat.

Die Pflichten des Kindes sind entweder Pflichten gegen sich selbst oder gegen Andere. Die Pflichten gegen sich selbst bestehen nicht darin, dass man sich herrlich kleide, prächtige

Mahlzeiten halte, seine Begierden und Neigungen befriedige, sondern darin, dass man die Würde der Menschheit in seiner eignen Person bewahre. Das Kind kann sich unter die Würde der Menschheit durch die Lüge erniedrigen. Man kann sie ihm bemerklich machen im Falle der Unreinlichkeit, die eines Menschen wenigstens unanständig ist. Der Massstab, an dem man seinen inneren Wert messen soll, ist die Idee der Menschheit. Kein Kind soll sich mit dem andern vergleichen, jedes soll sich vergleichen mit dem höchsten Muster der Vollkommenheit. Die Pflichten gegen andere muss das Kind frühzeitig in Ausübung bringen, es soll frühzeitig das Recht anderer Menschen achten und ehren lernen. Die Verbindlichkeit zum Wohlthun ist nur eine unvollkommene Verbindlichkeit. Man muss nicht sowohl das Herz der Kinder weich machen, dass es von dem Schicksale Anderer afficiert werde, als vielmehr wacker, es sei nicht voll Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht. — Zur Hervorbringung der Pflichtgesinnung hält Kant zwei Mittel für unerlässlich, ein doctrinales und ein technisches ¹⁾. Das doktrinale ist ein moralischer Katechismus, der vor dem Religionskatechismus vorhergehen muss, denn nach Kant's Ansicht kann nur durch rein moralische Grundsätze der Ueberschritt von der Tugendlehre zur Religion gethan werden, wenn anders die Bekenntnisse dieser nicht unlauter werden sollen. Der moralische Katechismus müsste Fälle enthalten, die populär wären und bei denen immer die Frage ungesucht eintreten müsste, ob etwas recht sei oder nicht ²⁾? Gäbe es schon ein solches Buch ³⁾, so könnte man mit vielem Nutzen täglich eine Stunde dazu ansetzen, um die Kinder das Recht der Menschen, diesen Augapfel Gottes auf Erden, kennen und zu Herzen nehmen zu lehren. Das technische

1) Vergl. Ethische Methodenlehre. Werke VII S. 290 f.

2) In der Ethischen Methodenlehre hat sich Kant über den Gebrauch des moralischen Katechismus näher ausgesprochen und daselbst auch ein Bruchstück desselben gegeben. Vergl. Werke VII S. 292 ff.

3) Auf Kant's Anregung hin haben Mehrere Katechismen der Pflichtenlehren versucht. Siehe Willmann, Einleit. S. 54.

Mittel ist das gute Exempel an dem Lehrer selbst und das warnende an Anderen; denn Nachahmung ist dem noch ungebildeten Menschen die erste Willensbestimmung zu Annehmung von Maximen.

Wenn ein Kind seine Pflicht nicht befolgt, so ist eine Ermangelung des Gehorsams vorhanden und diese zieht Strafe nach sich. Auch bei einer unachtsamen Uebertretung des Gebotes ist Strafe nicht unnötig. Die Strafen sind entweder natürliche oder künstliche. Die natürlichen zieht sich das Kind durch sein Betragen selbst zu; die künstlichen zerfallen in physische und moralische. Die physischen sind entweder negativ oder positiv, je nachdem sie in der Verweigerung eines Begehrten oder in der wirklichen Zufügung eines Leides bestehen. Die erste Art ist, insofern sie negativ, mit den moralischen Strafen verwandt. Moralisch straft man, indem man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, Abbruch thut. Die physischen Strafen sind unter allen die wirksamsten. Strafen dürfen nicht mit dem Merkmale des Zornes verrichtet werden, die Kinder müssen erkennen, dass blos ihre Besserung der Endzweck derselben ist. Ueber die Anwendung der einzelnen Strafarten sagt Kant Folgendes: Die positiven Strafen müssen mit grosser Vorsicht ausgeübt werden, damit nicht eine *indoles servilis* entspringe. Dass man den Kindern Belohnungen erteile, taugt nichts und es entspringt daraus eine *indoles mercenaria*. Wo es sich um Moralität handelt, darf man nicht physisch strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, dass man sie nicht so wegwerfen und mit der Disciplin in einen Rang setzen darf. Physische Strafen dürfen nur als Ergänzung der Unzulänglichkeit der moralischen herangezogen werden.

Der zweite Hauptzug in der Gründung des Charakters ist die Wahrhaftigkeit. Ein Mensch, der lügt, hat gar keinen Charakter. Manche Kinder haben einen Hang zum Lügen, der gar oft von einer lebhaften Einbildungskraft muss hergeleitet werden. Hier ist nun der Ort, von der Scham Gebrauch zu machen. Unter keiner Bedingung darf man durch Strafen die

Wahrheit von den Kindern zu erzwingen suchen. Entziehung der Achtung ist die einzig zweckmässige Strafe der Lüge.

Der dritte Grundzug im Charakter eines Kindes muss Geselligkeit sein. Es muss auch mit andern Freundschaft halten und nicht immer alleine sein. Manche Lehrer sind zwar in Schulen dawider, das ist aber sehr unrecht, Kinder sollen sich vorbereiten zum süssesten Genusse des Lebens. Kinder müssen auch offenherzig sein und so heiter in ihren Blicken wie die Sonne. Das fröhliche Herz ist allein fähig Wohlgefallen am Guten zu empfinden. Eine Religion, die den Menschen finster macht, ist falsch; denn er muss Gott mit frohem Herzen und nicht aus Zwang dienen. Das fröhliche Herz muss nicht immer im Schulzwange gehalten werden, denn in diesem Falle wird es bald niedergeschlagen. Wenn es Freiheit hat, so erholt es sich wieder. Dazu dienen gewisse Spiele, bei denen es Freiheit hat und wo das Kind sich bemüht, immer dem andern etwas zuvor zu thun. Alsdann wird die Seele wieder heiter.

Die Hauptsorge Kant's ist auf die Gründung moralischer Grundsätze gerichtet, die Religion erscheint gegenüber der Moralität als das Secundäre, sie soll zu dieser hinzukommen; Religion ist ihm das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist ihm eine auf die Erkenntniss Gottes angewandte Moral¹⁾.

Es fragt sich, ob man den Kindern früh eine religiöse Bildung geben soll, ob sie, die den Begriff der Pflicht noch nicht kennen, imstande sein werden, eine unmittelbare Pflicht gegen Gott zu begreifen? Soviel ist gewiss, dass, wenn die Kinder nicht Zeugen der Gottesverehrung wären, es der Ordnung der Dinge entspräche, wenn man sie mit den Naturwerken vertraut machte, bevor man ihnen den Begriff eines höchsten Wesens und Gesetzgebers eröffnete. Da aber zu befürchten ist, dass sich falsche Begriffe vom höchsten Wesen einnisten, so muss man ihnen frühzeitig religiöse Begriffe beibringen. Diese müssen

1) Vergl. die später typisch gewordene Definition. Werke VI S. 252.

aber wenig an der Zahl und nur negativ sein. Mit der Theologie muss man nicht anfangen, Religion, die blos auf Theologie gebaut ist, kann niemals etwas Moralisches enthalten. Der Weg, der zur religiösen Bildung führt, muss der Natur angemessen sein. Zuerst muss man bei dem Kinde von dem Gesetze, das es in sich hat, anfangen¹⁾. Kinder werden auch ohne abstrakte Begriffe von Pflicht, von Verbindlichkeiten, von Wohl- oder Uebelverhalten zu haben, einsehen, dass ein Gesetz der Pflicht vorhanden sei, dass nicht die Behaglichkeit, der Nutzen sie bestimmen solle, sondern etwas Allgemeines, das sich nicht nach den Launen der Menschen richtet. Religion muss nicht Gedächtnisswerk, blosse Nachahmung und alleiniges Affenwerk sein. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, dass man nach Gottes Willen handelt. Man muss bei den Kindern darauf sehen, dass der Name Gottes nicht gemissbraucht werde. Das Kind muss Ehrfurcht empfinden lernen vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt, vor dem Versorger und Richter der Menschen. Zuerst muss man alles der Natur, dann aber diese selbst Gott zuschreiben. Der Begriff von Gott dürfte am besten analogisch mit dem des Vaters deutlich gemacht werden. Bei aller religiösen Bildung muss man aber darauf sehen, dass die Kinder die Menschen nicht nach ihrer Religionsobservanz schätzen; denn ungeachtet der Verschiedenheit der Religionen, gibt es doch überall Einheit der Religion.

Wie jedem ächten Erzieher, so liegt auch Kant der Uebtritt in die Jünglingsjahre sehr am Herzen. Der angehende Jüngling fängt an gewisse Unterschiede zu machen, die er vorher nicht machte. Er macht erstens den Unterschied des Geschlechtes. Die Entwicklung der geschlechtlichen Neigungen ist mechanisch und es verhält sich dabei wie bei allen Instinkten, dass sie sich entwickeln, auch ohne einen Gegenstand zu kennen. Es ist also unmöglich, den Jüngling in der Unwissenheit und

1) Vergl. Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft. Werke V S. 165.

in der Unschuld, die mit ihr verbunden ist, zu bewahren. Durch Schweigen macht man das Uebel nur ärger. Das 13. oder 14. Jahr ist gewöhnlich der Zeitpunkt, in welchem sich die Neigung zum Geschlechte entwickelt; die Urteilskraft ist dann auch schon ausgebildet, dass man mit ihm davon reden kann.

Ein zweiter Unterschied, der jetzt zum Bewusstsein kommt, ist der der Stände und der Ungleichheit der Menschen. Einem Kinde muss man diesen gar nicht merken lassen, dem Jüngling aber muss man zeigen, dass seine Quelle das Streben nach Vorteil ist. Das Bewusstsein der Gleichheit der Menschen bei aller bürgerlichen Ungleichheit kann nach und nach bei ihm hervorgerufen werden. Man muss darauf achten, dass der heranreifende Mensch sich absolut und nicht nach dem Werte Anderer schätze, dass er Gewissenhaftigkeit in allen Dingen zeige, dass er genügsam sei und einen geringen Wert setze in den Genuss und die Ergötzlichkeiten des Lebens, dass er dulde und arbeite, fröhlich und gleicher Laune sei, Liebe zu den Menschen und weltbürgerliche Gesinnungen hege, sowie die Notwendigkeit der Abrechnung mit sich selbst empfinde an jedem Tage seines Lebens.

Zweiter Abschnitt.

Die Umwandlung der pädagogischen Ansicht Kant's.

Die oben dargelegte Ansicht von der Erziehung hat Kant nicht unverändert festgehalten, in den Schriften aus seiner dritten Periode offenbart sich vielmehr eine wesentliche Umgestaltung derselben. In seiner späteren Zeit wandte sich Kant mit Vorliebe dem Ethischen zu, keineswegs war aber damit eine Erhöhung seines pädagogischen Interesses verbunden, was nicht Wunder nehmen darf, da er die frühere Auffassung der menschlichen Natur aufgegeben hatte. Während er früher, besonders in seinen pädagogischen Vorlesungen, den Keimen des Bösen

keinen Platz unter den ursprünglichen Anlagen des Menschen verstattete, spricht er sich jetzt für die Annahme des radikalen Bösen aus. Es ist kein Mensch, der nicht eine „angeborene Verderbtheit“¹⁾ in sich hätte, in Jedem liegt ein angeborener böser Hang. Die entgegengesetzte Auffassung nennt er eine „heroische Meinung, die wohl allein unter Philosophen und in unsern Zeiten vornehmlich unter Pädagogen Platz gefunden hat“ und die „vermutlich bloß eine gutmütige Voraussetzung der Moralisten von Seneca bis Rousseau ist“, um zum unverdrossenen Anbau des vielleicht in uns liegenden Keimes zum Guten anzutreiben“²⁾.

Die Aenderung der Auffassung der menschlichen Natur war von folgenschwerem Einfluss auf die Umwandlung seiner Ansicht von der Bedeutung der Erziehung. Oben sahen wir, welche grosse Wirksamkeit Kant der Erziehung beimass, welche grosse Hoffnungen er auf sie setzte. Die Erziehung eröffnete ihm damals „den Prospekt zu einem künftig glücklicheren Menschengeschlechte“. Jetzt ist er weit entfernt, kühne Hoffnungen auf sie zu setzen. Die Hindernisse der Erziehung erscheinen ihm unüberwindlich. Erstlich liegt ein böser Hang im Menschen, der wohl durch die „allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird“³⁾. Der Erzieher ist demnach ein Mensch, der in der Rohigkeit der Natur liegt und sich nicht befreit hat von der ihm angeborenen Verderbtheit, der aber trotz alledem bewirken will, was er selbst bedarf⁴⁾. Ferner wird der Fortschritt der Menschheit dadurch sehr erschwert, dass die natürlichen Entwicklungsperioden des Menschen nicht übereinstimmen mit den bürgerlichen. Der Widerstreit zwischen beiden wird zu einer Quelle von Lasten⁵⁾. Dazu kommt, dass der Trieb zur Wissenschaft als einer die Mensch-

1) Werke VII S. 652.

2) VI S. 113 f.

3) VII S. 652.

4) *ibid.* S. 650.

5) *ibid.*

heit veredelnden Kultur im Ganzen der Gattung in keiner Proportion zur Lebensdauer steht. Der Gelehrte, wenn er soweit vorgedrungen ist, das Feld der Kultur zu erweitern, wird durch den Tod abgerufen, um dem ABC-Schüler den Platz zu räumen. So ist das Fortschreiten der Gattung in den Wissenschaften fragmentarisch und gewährt keine Sicherheit in betreff des Rückganges, womit es durch staatsumwälzende Barbarei immer bedroht wird¹⁾.

In Anbetracht der grossen Hindernisse hält Kant das Problem der moralischen Erziehung „selbst der Qualität des Princip, nicht blos dem Grade nach“ für unauflöslich. So scheint es fast, als wollte er die Hoffnung auf ein Besserwerden der Menschheit ganz aufgeben. Doch dem ist nicht so. Kant hat den Glauben an den Fortschritt der Menschheit nie verloren²⁾ nur in betreff der Art des Fortschrittes hat er seine Ansicht geändert. In seiner Schrift „Streit der Fakultäten“ wirft er die Frage auf: Welchen Ertrag wird der Fortschritt zum Besseren dem Menschengeschlechte abwerfen? und beantwortet sie dahin, dass derselbe nicht in eine Vermehrung des Quantums der Moralität in der Gesinnung, sondern nur in eine Vermehrung der Produkte der Legalität in pflichtmässigen Handlungen zu setzen ist³⁾. Kein Erzieher vermag also die Gesinnung seines Zöglings zu bessern, nur zur Hervorbringung pflichtmässiger Thaten kann er mithelfen. Die Umwandlung der Gesinnung hängt von übernatürlichem Einfluss ab. „In welcher Ordnung kann allein der Fortschritt zum Besseren erwartet werden? Die Antwort ist: nicht durch den Gang der Dinge von unten hinauf, sondern den von oben herab“⁴⁾. Das radikale Böse kann durch die Erziehung nicht allmählig zurückgedrängt, sondern, da es auf einer intelligiblen That beruht, so kann es wiederum nur durch eine solche niedergekämpft werden. Die Erziehung verliert somit

1) Werke VII S. 650 f.

2) Vgl. Streit der Fakultäten VII 402.

3) Werke VII S. 405.

4) *ibid.* S. 406.

alle Kontinuität. Nicht durch eine allmähliche Reform wird der Mensch moralisch besser, sondern nur durch eine Revolution in der Gesinnung, durch eine Art Wiedergeburt oder neuer Schöpfung. Erziehung, Beispiele und Belehrung können die Festigkeit in Grundsätzen nicht nach und nach bewirken, sondern nur „gleichsam durch eine Explosion, die auf den Ueberdruß am schwankenden Zustande des Instinkts auf einmal erfolgt“¹⁾. Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch; denn der eine Eindruck erlischt, während man am andern arbeitet²⁾.

So sehen wir also Kant in der späteren Zeit seines Lebens die Bedeutung der Erziehung sehr gering anschlagen und sein Vertrauen auf die Vorsehung setzen, von der er mehr erwartet, als von den Thaten der Menschen.

1) Werke VII S. 616.

2) *ibid.* S. 617.

Zweiter Hauptteil.

Beurteilung der Pädagogik Kant's.

I. Die Pädagogik Kant's beleuchtet vom historisch-pädagogischen Standpunkte.

1. Die Pädagogik Kant's im Verhältniss zur Pädagogik seiner Zeit.

a) Das Verhältniss der Kantischen Pädagogik zur pietistischen.

Die Jugend Kant's hat in ausgedehntem Masse unter dem Einflusse pietistischer Pädagogik gestanden¹⁾. Der Pietismus war damals in Königsberg sehr verbreitet, auch die Eltern Kant's hingen demselben treu an und leiteten in diesem Sinne die Erziehung ihres Sohnes. In zweifelhaften Erziehungsfragen zogen sie ihren Hausfreund, den bei Franke gebildeten und bei den Studierenden überaus hochgeschätzten Professor der Theologie Franz Albert Schultz, zu Rate. Wie tief die Eindrücke des elterlichen Hauses waren, bezeugen die nachmaligen Aeusserungen Kant's gegen seine Freunde Rink²⁾ und Kraus³⁾. Auch auf dem Gymnasium⁴⁾, dem Collegium Friedericianum, dessen Leitung Schultz übernahm, dauerten die pietistischen Einwirkungen

1) cf. Schubert, Leben Kant's.

2) Rink, Ansichten aus Kant's Leben. 1805. S. 13.

3) Reicke, Kantiana. Königsberg 1860. S. 5.

4) Kant trat in dasselbe 1733 ein.

fort. Schon seit längerer Zeit stand dasselbe allgemein in dem Rufe der Begünstigung des Pietismus. Ausser den gottesdienstlichen Handlungen in der besonderen Kirche der Anstalt besuchte Kant mit seiner Mutter die eigenen Betstunden des Hausfreundes und hörte hier von der Notwendigkeit derselben und dem glorreichen Kampfe des Christen bis zu seinem endlichen „Durchbruche“. Der warme fromme Ausdruck, mit welchem diese Lehren zuversichtsvoll verkündigt wurden, machten einen unauslöschlichen Eindruck auf das jugendliche Gemüt Kant's und führte zu einem näheren Umgang mit Schultz. Welch' grosse Wirkung dieser Mann auf ihn ausgeübt hat, geht daraus hervor, dass er ihm bis in sein hohes Alter die innigste Dankbarkeit bewahrte und in seinen späteren Jahren beabsichtigte, ihm in seinen Schriften ein Ehrendenkmal zu setzen ¹⁾.

Bei den tiefen pietistischen Jugendeindrücken Kant's entsteht die Frage, ob dieselben nicht einen Einfluss auf seine Pädagogik gewonnen haben? Man weiss, dass Kant noch auf der Universität dem Pietismus ergeben war, bei Schultz auf das gewissenhafteste die Vorlesungen, besonders die dogmatischen hörte, die nachgeschriebenen Hefte fleissig wiederholte, dass er aber bald darauf mit der ganzen Richtung brach. Seine durch ein ernstes Studium erworbene Ueberzeugung riet ihm ab, ihr weiter zu folgen. Die mathematischen und philosophischen Studien gewannen die Oberhand und entfremdeten ihn dem theologischen Studium überhaupt, zumal sich in betreff der Erlangung eines geistlichen Amtes bei Kant Bedenken regten ²⁾.

Trotz aller pietistischen Beeinflussung in der empfänglichsten Periode seines Lebens hat also Kant die Weltauffassung des Pietismus nicht zu der seinigen gemacht und die aus ihr herfliessende Erziehungsweise später sogar getadelt. Es ist also von dieser Seite nicht zu befürchten, dass seine Pädagogik mit fremdartigen Elementen durchsetzt ist. Wenn man nicht ein

1) cf. Schubert, Leben Kant's. S. 19.

2) ibid. S. 29.

Gewicht darauf legen will, dass Kant's Sittenlehre in ihrer Strenge und Innerlichkeit eine nicht zu verkennende Verwandtschaft mit der pietistischen zeigt und dem entsprechend seine Ansicht von der moralischen Erziehung des Menschen eine hohe Würde und einen tiefen Ernst der Gesinnung bekundet, so kann man behaupten, dass die Kantische Pädagogik mit der pietistischen nichts zu schaffen hat. Als das Produkt eines philosophischen Kopfes, der sich überall nur von der Vernunft leiten lässt, steht sie in einem entschiedenen Gegensatz zu einer Erziehungsweise, deren Quelle die christliche Frömmigkeit ist. Die Erziehungsprincipien hier und dort sind ganz andere. Nur in Kant's pädagogischer Ansicht aus späterer Zeit zeigen sich pietistische Elemente. Kant nähert sich hier dem Pietismus in der Auffassung der menschlichen Natur und der Bestimmung des pädagogisch-teleologischen Principis. Er teilt mit ihm die Lehre vom radikalen Bösen, sowie die Ansicht von der Aufgabe des Menschen. Diese besteht in der Wiedergeburt, in der gänzlichen Erneuerung des Sinnes. Dass Kant die Bedeutung der Erziehung gering anschlägt und den Einfluss der Vorsehung in den Vordergrund stellt, ist ganz im Sinne des Pietismus. Wie bekannt, vermag nach pietistischer Lehre der Mensch nicht aus eigener Kraft zur Wiedergeburt zu gelangen, es bedarf eines Wunders, der übernatürlichen göttlichen Hülfe, damit unter anhaltendem, inbrünstigem Gebete derjenige Grad der „Zerknirschung“ und „Zermalmung“ eintritt, der zum endlichen „Durchbruche“ führt. Wohl ist Kant mit dem Inhalte des „Spener'schen Problems“ einverstanden ¹⁾, aber nicht mit der Art seiner Auflösung, indem er verlangt, dass die Erhebung des Menschen angeknüpft werde an seine unverfälschbare moralische Anlage ²⁾. Kant teilt also die pietistische Auffassung nicht vollständig.

Wie war es aber möglich, dass Kant's ethische, bezüglich pädagogische Ansicht eine derartige Veränderung erleiden konnte?

1) cf. Streit der Fakultäten, Werke VII S. 371.

2) ibid. S. 375 f.

Es ist ein bekanntes und interessantes psychologisches Phänomen, dass im Alter oft lebhaftere Reproduktionen aus der Jugendzeit eintreten und es ist also recht wohl möglich, dass sich im Greise die früheren Eindrücke geregt haben. Immerhin darf man darauf kein grosses Gewicht legen; denn das entscheidende Moment liegt in philosophischen Consequenzen.

b) Das Verhältniss der Pädagogik Kant's zur Pädagogik Rousseau's und der Philanthropisten.

Kant lebte in einer Zeit der pädagogischen Revolution. Rousseau, der Ankläger der gesamten bisherigen Erziehungsweise, lebte und stellte neue Ideen auf; die Philanthropisten suchten sie durch eine geräuschvolle Thätigkeit zu verwirklichen. Mit lebhaftem Interesse hat er die pädagogische Strömung seiner Zeit verfolgt und es wäre ein Wunder, wenn sich in seiner Pädagogik nicht Rousseau'scher Geist, wenn auch nur bruchstückartig, fände.

Es ist bekannt, welch' begeisterte Aufnahme der „Emil“ in Deutschland fand. Kant hat den „Emil“ gelesen. Er machte einen so lebhaften Eindruck auf ihn, dass er, — was bei ihm, der mit peinlicher Strenge seine Tagesordnung einhielt, viel sagen will —, der Lektüre desselben seinen täglichen Spaziergang zum Opfer brachte¹⁾. — Von dem tiefen Eindruck, den die Schriften Rousseau's überhaupt auf Kant machten, geben verschiedene Aeusserungen in seinen Werken Zeugnis²⁾. Er bewundert an Rousseau die ausserordentliche Schönheit des Ausdrucks³⁾, die ungemeine Scharfsinnigkeit seines Geistes, den edlen Schwung des Genius und den hohen Grad eines tiefen Gefühles⁴⁾. Besonders tief ergriff ihn die Rousseau'sche Auffassung des Volkes als des Kernes der Menschheit. Er gesteht, dass er den Pöbel, der den Durst nach Wahrheit nicht kennt,

1) Rosenkranz, Gesch. der Kantischen Philos. S. 107.

2) Die ältesten Aeusserungen finden sich im „Nachlass“, Werke VIII.

3) cf. „Nachlass“, Werke VIII S. 618.

4) „Nachlass“, Werke VIII S. 624.

verachtet habe, dass er aber von Rousseau zurecht gebracht worden sei, Rousseau habe ihn die Menschheit ehren lernen¹⁾. In seiner Begeisterung stellt er den Genfer Philosophen neben Newton: Newton habe die Gesetzmässigkeit am Himmel entdeckt, Rousseau aber das versteckte Gesetz der tief verborgenen menschlichen Natur²⁾. Von dem Werte des „Emil“ ist er so überzeugt, dass er denselben für tauglich erachtet, die Alten zu bessern³⁾. Neben seinem Lieblingsschriftsteller Montaigne ist es besonders der „Emil“ gewesen, der ihn zu Reflexionen über Erziehung anregte. Interessant ist seine Stellung zu diesem Buche. Kant hält Rousseau keineswegs für den Träumer, für den er meist heutzutage angesehen wird, seine Ideen erscheinen ihm keineswegs so chimärisch. In einem Aufsätze über ein halb-wildes Naturkind, das 1764 mit dem sogenannten „Ziegenpropheten“ in Königsberg auftauchte, nimmt er Stellung gegen diejenigen, welche Rousseau's Ideen den Träumereien beizählen, er nennt es daselbst „ein vollkommenes Kind in demjenigen Verstande, wie es ein Experimentalmoralist wünschen kann, der so billig wäre, nicht eher die Sätze des Herrn Rousseau den schönen Hirngespinnsten beizuzählen, als bis er sie geprüft hätte“⁴⁾. Und im „Nachlass“ sagt Kant: „... Schulen sind daher nötig, damit sie aber möglich werden, muss man Emile ziehen“⁵⁾.

Mit lebhafter Teilnahme erfüllten ihn auch die Bestrebungen der Philanthropisten. Während er die in staatlicher Hand ruhenden, nach dem Muster von Normalschulen gegründeten österreichischen Volksschulen hart und ungerecht beurteilte⁶⁾, war er ein Lobredner des Philanthropins wegen der in ihm herrschenden Freiheit der Methoden des Lehrens und des Lernens. Er versprach sich von dem Dessauer Institut sehr viel, es müsse,

1) „Nachlass“ VIII S. 624.

2) *ibid.* S. 630.

3) „Rousseau's Buch dient, die Alten zu bessern“. *ibid.* S. 612.

4) Werke II S. 209.

5) VIII S. 618.

6) cf. „Notizen“ S. 69.

so meinte er, mit der Zeit die Mutter der besten Schulen in der Welt werden¹⁾ und übernahm nicht blos die Pränumeration auf die Basedow-Campe'schen „Pädagogischen Unterhandlungen“, sondern veröffentlichte auch in den Königsberger „Gelehrten und politischen Zeitungen“ einen Aufruf, der der Sache Freunde werben sollte. Derselbe ist an das „gemeine Wesen“ gerichtet und von Raumer der Vergessenheit entrissen worden²⁾. Das Schicksal des Philanthropins und seiner Lehrer verfolgte er mit lebhafter Teilnahme. In einem Brief an Crichton³⁾ bekundet er sein Interesse für Wolke als einen „für die Reform des Edukationswesens geschaffenen Mann“. Mehr noch als für Wolke interessierte er sich für Campe, den er nach Königsberg zu ziehen suchte⁴⁾. Dass Kant in der Zeit, in welcher er die Reform der Metaphysik vollbrachte, seine Aufmerksamkeit den philanthropistischen Bestrebungen zuwandte, lässt sein Interesse in noch hellerem Lichte erscheinen.

Auf Grund der Aeusserungen in seinen pädagogischen Vorlesungen, dem Brief an Crichton und dem Aufruf „an das gemeine Wesen“ kann man nicht annehmen, dass Kant gegen die Mängel der philanthropistischen Erziehungsweise völlig blind war, dass ihm aber inmitten der pädagogischen Strömung die Klarheit des Blickes fehlte, ist gewiss. Er schlug die Mängel äusserst gering an im Vergleich zu dem vielen Guten, an das er mehr als kühne Hoffnungen knüpfte⁵⁾.

In dem Folgenden wird es unsere Aufgabe sein, den Geist Rousseau's und der Philanthropisten in der Pädagogik Kant's im Einzelnen aufzusuchen.

Die Notizen zu den pädagogischen Vorlesungen sind unter dem frischen Eindrücke der Ideen Rousseau's entstanden und diesem Umstande ist es zu danken, dass in ihnen die Bedeutung

1) Brief an Crichton, Werke VIII S. 724.

2) Bei Raumer, Gesch. der Päd. II S. 238 ff. abgedruckt.

3) l. c.

4) cf. Hettner, Zeitschrift für deutsche Kulturgesch. 1872 S. 128.

5) cf. Brief an Crichton l. c.

der Erziehung ungleich höher angeschlagen wird als in den späteren Schriften Kant's. War doch durch den „Emil“ auf die Notwendigkeit der Erziehung in einem Grade hingewiesen worden, wie nie zuvor. Man würde irren, wollte man annehmen, dass R. in späterer Zeit von Kant vergessen worden sei. Im Gegenteil, als auf Grund philosophischer Gedankenbewegungen die Grösse der Wirksamkeit der Erziehung nicht mehr festgehalten werden konnte, wurden brauchbare Gedanken R.'s als Bundestruppen zur Stütze der neuen Ansicht angesprochen. Auf die von R. aufgezeigten Schwierigkeiten der menschlichen Vervollkommnung wurde ein besonderer Nachdruck gelegt. In dem Widerstreit zwischen Natur und Kultur, den R. vorwiegend in seinen Schriften über den Einfluss der Künste und über die Ungleichheit der Menschen aufdeckte, erblickte Kant jetzt ein bedeutsames Hindernis des moralischen Fortschrittes der Menschheit¹⁾, und der ideale Erzieher des Emil, von dem R. selber nicht weiss, ob er sich werde finden lassen, mag ihm lebhaft vor der Seele gestanden haben, als er vom Erzieher aussagte, dass er das, was er bei Andern bewirken will, selber bedarf. Also auch in späterer Zeit ist Kant von dem Genius R.'s nicht verlassen worden. In früherer Zeit schlug er deshalb die Wirksamkeit der Erziehung viel höher an, weil er mit R. die Auffassung der menschlichen Natur teilte. Man sage nicht auf Grund des bekannten Satzes von der Güte der Geschöpfe, dass R. den natürlichen Menschen für positiv gut gehalten habe. Der Mensch ist von Natur gut, hiess für ihn im Grunde nur, er hat von Natur keine Neigung zum Bösen.

Auch im Erziehungszwecke stimmen beide teilweise zusammen. Beide suchen ihn nicht ausserhalb, sondern innerhalb des Zöglings, sind einstimmig über die harmonische Entwicklung aller Naturanlagen und schwärmen mit einander für den Naturalismus einer kosmopolitischen Erziehung²⁾. Goethe hat einmal

1) cf. Anthr., Werke VII S. 650.

2) cf. Rosenkranz, Gesch. der Kant. Phil. S. 34.

den Emil das Naturevangelium der Erziehung genannt, mit demselben Rechte könnte man ihn das der Freiheit nennen. R. will, dass die Vernunft von der Naturanlage Gebrauch mache, damit der Mensch zur Freiheit, d. i. zur persönlichen Unabhängigkeit, gelange. Emil wird zur selbstbewussten Freiheit erzogen, ihn blendet nicht der irdische Glanz, ihm imponiert die irdische Grösse nicht, ihn bindet keine andere Autorität als die der Einsicht und des Gewissens. — Was will denn Kant anders als die vollständige Herrschaft der Vernunft? Seine Erziehungsvorschriften zwecken alle auf die menschliche Freiheit ab. Beide, R. und Kant, sind daher auch einig, wenn sie die Gewohnheit zur Sprache bringen: sie brechen den Stab über dieselbe, weil sie der Freiheit zuwider ist. Freilich erscheint diese im „Emil“ nicht als unmittelbarer Zweck der Erziehung und auf die bedeutende Abweichung der pädagogischen Teleologie R.'s und Kant's wird noch weiter unten einzugehen sein.

Wenn man die einzelnen Teile der Kantischen Pädagogik mit dem „Emil“ vergleicht, so lassen sich überall deutliche Spuren R. Geistes erkennen und man hat nicht erst nötig, die Stellen besonders aufzusuchen, in denen auf R. verwiesen wird.

Am aller unselbstständigsten zeigt sich Kant in dem, was er über die Wartung und weiterhin über die Kultur des Körpers sagt. Es fällt schon auf, dass diesem Gegenstande ein unverhältnismässig grosser Raum gewidmet wird und der abstrakte Denker sein Interesse mit fast mütterlicher Sorgfalt der Pflege des Säuglings zuwendet, was ihm von Rosenkranz in der Geschichte seiner Philosophie einen Spott eintrug¹⁾. Man begreift das aber leicht, wenn man bedenkt, dass die physische Erziehung durch R. und die Philanthropisten zum Gegenstande eines allgemeinen Interesses erhoben worden war; zudem darf nicht übersehen werden, dass Kant wegen seines schwächlichen Leibes noch eine besondere Veranlassung hatte, der körperlichen Pflege und Uebung sein Augenmerk zuzuwenden. Was die

1) S. 271.

Wartung betrifft, so findet sich kaum ein wertvoller Gedanke, der nicht im „Emil“ enthalten wäre. Auffällig genug, bedient sich Kant selbst R.'s Bilder ¹⁾. Das, was er den aus dem „Emil“ entnommenen Gedanken hinzufügt, besteht in weiter nichts als in Lesefrüchten, aus der Lektüre geschöpften Illustrationen.

Auch in den übrigen Teilen seiner Erziehungslehre folgt er R. vielfach nach auf dem Wege der Natur. Er warnt, dass die Kunst nur nichts verderbe, damit das Natürliche hervorgebracht werde. Die Gymnastik und Zivilisierung sollen die Natur nur lenken. Für die ganze erste Erziehung macht er den Satz R.'s, dass dieselbe nur negativ sein dürfe ²⁾, zu dem seinigen. Nach dem „Emil“ besteht die erste Erziehung mehr in Uebungen als Vorschriften und in demselben Sinne fordert Kant, dass sie gegründet werde auf Disciplin und nicht auf Information.

Im Punkte der Disciplin treffen beide auffallend zusammen, sowohl was das Mittel anlangt, das Schreien der Kinder zu stillen und künftig zu verhüten, als was die Gewährung oder Versagung dessen anbetrifft, was natürliches Bedürfnis ist oder die Gewohnheit fordert ³⁾.

Im Unterrichte sucht Kant nicht weniger den Weg der Natur. Darauf weisen schon seine Aeusserungen im Programm für das Winterhalbjahr 1765—66 hin, in welchem er unter Anderem erklärt, dass es nicht unmöglich sei, den öffentlichen Unterricht „nach der Natur mehr zu bequemen, wo nicht mit ihr gänzlich einstimmig zu machen“ ⁴⁾. Für den Religionsunterricht fordert er ausdrücklich, dass der Weg, den man geht, der Natur angemessen sei. Daran, dass er die allgemeine Religion gegenüber der confessionellen betont, dem Kinde zwar frühzeitig, aber nur wenige und nur negative religiöse Begriffe geben will, dass ihm alles Formelwesen und Nachbeten unver-

1) cf. Rousseau ed. Vogt und Sallwürk 1878 I 156 und „Notizen“ p. 77; Em. I 205 und „Not.“ 79.

2) Vergl. Emil I p. 229.

3) cf. Emil I 195 und „Notizen“ p. 78.

4) Werke II p. 313.

standener Begriffe verhasst ist, erkennt man den Geist der Zeitpädagogik. Es ist Rousseau'scher und philanthropistischer Einfluss, wenn er die Erlernung der Sprachen durch den Umgang für die beste Methode erklärt und verlangt, dass dem Lesen das Hören vorausgehe. Die Philanthropisten hatten ja die Absicht, dass die Kinder Latein lernen sollten, wie man Deutsch lernt. Die geistreichen Vorschläge R.'s in betreff des ersten Naturunterrichts regten Kant sogar an, gemeinsam mit seinem Freunde Hamann eine Kinderphysik herauszugeben, ein Gedanke, dessen Ausführung leider unterblieb¹⁾. Die Realien überhaupt schätzt Kant sehr hoch, er eröffnet mit ihnen die Reihe der Unterrichtsfächer.

R. Princip der Selbstthätigkeit im Unterrichte, sein Dringen auf Verständnis und selbständiges Hervorbringen erblickt man bei Kant wie im Spiegel. Interessant ist sein Vorschlag, die Kinder das ABC erfinden zu lassen²⁾.

Dass R. und die Philanthropisten einen Einfluss auf die Lehre von der moralischen Erziehung, wenn auch in viel beschränkterem Umfang als auf die übrigen Teile der Erziehungslehre, gewonnen haben, ist nur zu deutlich erkennbar. Man erinnere sich, dass die Pflichten „aus der Natur der Sache“ gezogen werden, die Strafen nicht als etwas Willkürliches, sondern als notwendige Folgen der Pflichtverletzung erscheinen sollen³⁾, dass den natürlichen Strafen das Wort geredet wird; man beachte die Ratschläge zum Zwecke der Verhütung geschlechtlicher Ausschweifungen und die merkwürdige Uebereinstimmung mit R. in der Behandlung der Lüge⁴⁾. Der Verhütung geschlechtlicher Sünden wurde zuerst durch R. und die Philanthropisten die besondere Sorge der Erziehung zugewendet. Kant hat das Unglückselige ihres Vorgehens nicht erkannt, er billigt es ausdrücklich, wenn er sagt: „Bei der Erziehung in neuern

1) Rosenkranz, Gesch. d. Kant. Phil. p. 107.

2) „Notizen“, p. 80.

3) Vergl. hierzu Em. I p. 216. 240.

4) Vergl. Emil I p. 240.

Zeiten nimmt man richtig an, dass man unverhohlen, deutlich und bestimmt mit dem Jünglinge davon reden müsse“¹⁾). Wie R. erblickt er im Schweigen das schlimmere Uebel und weicht nur in Bezug der Zeit, zu welcher man den Knaben aufklären soll, in etwas von ihm ab²⁾).

Wir haben bisher die Abhängigkeit Kant's von der Zeitpädagogik aufgezeigt und es bleibt nur noch übrig, einen Blick auf seine selbständige Stellung derselben gegenüber zu werfen.

Zunächst ist ein Urteil über den „Emil“ zu beachten. Wenn Kant auch nicht die Ideen R.'s für chimärisch hält, so findet er es doch unnatürlich, dass der Erzieher einem Einzelnen einen grossen Teil seines Lebens opfere, um ihn leben zu lehren, dagegen für geziemend, dass er sein Leben für Viele einsetze³⁾. Aus diesem Grunde erachtet er Schulen für nötig.

Leben ist das Handwerk, das R. seinem Zögling lehren will. Selber des Glückes bedürftig, voller Sehnsucht nach einem in sich selbst befriedigten Dasein, erblickt er im Glück das wahre und letzte Ziel menschlichen Strebens. So ist seine und die Pädagogik der Philanthropisten der Ausfluss eines, wenn auch edleren Eudämonismus, edleren sagten wir, denn das Glück, wie es R. im Auge hat, schliesst weder die schwere Last des Leides, noch die harte Arbeit des sittlichen Wirkens aus. Es ist die Aufgabe der Erziehung, dem Menschen zum wahren und vollen Genuss seines Lebens zu verhelfen. R. will zwar seinen Zögling zur Freiheit erziehen, aber die Freiheit ist ihm nicht der letzte Zweck. Der letzte Zweck der Erziehung ist das Glück und die Freiheit ist das Mittel zum Selbstgenuss. Es ging ein praktischer, auf das Nützlichste gerichteter Zug durch seine Zeit. Auf einem Entwicklungsstadium legt R. seinem Emil die ständige Frage in den Mund: Wozu ist das gut?⁴⁾ In der ethischen Grundlage der Erziehungslehre gehen nun Kant und

1) „Notizen“ p. 111.

2) Vergl. Emil II p. 10.

3) „Nachlass, Werke VIII p. 618.

4) Vergl. Emil III. Buch.

R. weit auseinander, in ihr ist die charakteristische Eigentümlichkeit der Kantischen Pädagogik zu suchen. Nicht das Glück, sondern die Würdigkeit, glücklich zu sein, ist bei Kant das Ziel menschlicher Vervollkommnung, nicht der Selbstgenuss, sondern die sittliche Freiheit der unmittelbare Zweck der Erziehung. Der Eudämonismus in jeder Form ist ihm tief verhasst und er hat ihn in siegreichem Kampfe bis in die engsten Schlupfwinkel verfolgt. Nicht der Nutzen, noch irgend eine materielle Triebfeder soll den Willen bestimmen, sondern allein die Triebfeder des Gesetzes.

Wie noch nie zuvor war durch R. und die Philanthropisten ein solcher Nachdruck auf das Interesse des Zöglings im Unterrichte gelegt worden. Man wollte jetzt den Schulstaub abschütteln, der auf den Methoden Jahrhunderte lang gelegen hatte. In dem Interesse hatte man die lebendige Quelle für das Handeln gefunden. — Kant ist nicht geneigt, dem Interesse ein besonderes Wort des Lobes zu zollen, nicht aus ihm, sondern allein aus der Vorstellung des Gesetzes soll das Handeln entspringen. Wo er dasselbe zulässt, geschieht es immer mit der Tendenz, dass an seine Stelle, sobald es die Umstände gestatten, der Pflichtbegriff gesetzt werden soll.

Emil thut nichts aus Gehorsam, er handelt lediglich aus Notwendigkeit. Die Stelle des Gesetzes nehmen bei ihm Erfahrung und Ohnmacht ein. — Zwar kann Kant die Wahrheit der R. Behauptung nicht abstreiten, dass Kinder das Wesen der Pflicht nicht einzusehen vermögen¹⁾, aber er ist weit entfernt, ihm zuzustimmen, wenn er im Wörterbuche des Emil die Wörter Verbindlichkeit und Pflicht durch Ohnmacht, Notwendigkeit, Zwang ersetzen will²⁾; vermag das Kind seiner Vernunft nicht zu gehorchen, so soll es einer fremden sich unterwerfen und wenigstens pflichtmässige Handlungen hervorbringen, bis es mit fortschreitendem Alter zur freien Selbstbestimmung gelangt.

1) Emil, I 225.

2) *ibid.* p. 221.

Von seinem strengen Pflichtbegriffe aus konnte er auch nicht billigen, dass man die Arbeit in ein Spiel verkehrte, wie das die Neuerer thaten. R., der ein reizvolles Bild vom Glück des kindlichen Daseins entwirft ¹⁾, kann die Thränen des Kindes nicht fliessen sehen und flieht die Strenge der Arbeit. Die Philanthropisten suchten mit Recht das schwere Joch der bisherigen Erziehung zu erleichtern und die Jugend von der Pein des Lernens zu befreien; aber man verfiel in das andere Extrem und hörte nicht auf mit dem „Versüssen“. Kant erkannte den Fehler und protestierte in seinen pädagogischen Vorlesungen gegen diese Wandlung der Verhältnisse ²⁾, indem er mit grösstem Nachdruck auf Ernst und Strenge der Arbeit im Unterschied von der Beschäftigung in der Musse dringt ³⁾. Erst nach der Arbeit will er die Sonne der Heiterkeit in vollem Masse scheinen lassen, wie sie R. und die Philanthr. als beredte Anwälte des Glückes der Kindheit fordern. Die philanthropistische Weichlichkeit in der Erziehung suchen wir überall bei ihm vergebens, auch abgesehen von der Anwendung körperlicher Strafen. Das Belohnungssystem der Neuerer kann selbstverständlich vor seiner Ethik nicht bestehen und wiederholt hat sich Kant ausdrücklich gegen die Anwendung von Belohnungen bei der Jugendbildung erklärt, weil sie die Reinheit der Gesinnung verderben.

Das Aufblühen des Realismus hatte zur Folge, dass die Altertumsstudien in Schatten gestellt wurden. Vor dieser Einseitigkeit der Zeitpädagogik blieb Kant, der eine tüchtige Gymnasialbildung in der klassischen, besonders der römischen Literatur, erhalten hatte, bewahrt ⁴⁾. Ueberhaupt hielt er die historische Kultur in Ehren. R. hatte ganz mit ihr gebrochen und das

1) Emil I p. 221.

2) Vergl. „Notizen“ p. 87 f.

3) Kant ist hier einstimmig mit der pietist. Erziehungsweise. Er selbst hat auf dem Gymnasium die Strenge der Arbeit erfahren, was ihm nachmals zu der Aeusserung Anlass gab, dass die Jugendjahre die beschwerlichsten des Lebens seien. Vergl. „Notizen“ p. 100.

4) Vergl. seine Aeusserungen über Humanitätsstudien, Werke V p. 367 und Werke VIII p. 46.

Verdammungsurteil über sie verhängt. Kant teilte seine Ansicht mit Voltaire und knüpfte seinen Glauben an den Fortschritt zum Besseren an die traditionelle Fortpflanzung der Kulturerrungenschaften.

Wie mit der historischen, so war R. auch mit der gesellschaftlichen Kultur zerfallen. In einer Zeit, in welcher Wahrheit und Redlichkeit von den Menschen geflohen zu sein schienen, empfand er einen tiefen Hass gegen den gesellschaftlichen Schein, unter welchem sich nur abscheuliche Laster verbargen. Kant ist frei von dem Radicalismus R.'s, er redet dem moralischen Schein das Wort¹⁾ und trägt weiter kein Bedenken gegen die gesellschaftliche Bildung der Jugend.

Unsere Untersuchung hat also ergeben, dass Kant vielfach von R. und den Philanthropisten beeinflusst worden ist, dass der Einfluss besonders auf dem Gebiete der physischen Erziehung sich zeigt, dass aber auf dem Gebiete der moralischen Erziehung die charakteristische Eigentümlichkeit seiner Pädagogik heraustritt.

2. Das Verhältniss der kantischen Pädagogik zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik.

Die Ideen Pestalozzi's haben einen Einfluss auf das pädagogische Denken Kant's nicht ausgeübt. Die „Notizen“ sind zu einer Zeit entstanden, wo Pestalozzi erst anfang zu blühen; aber merkwürdig bleibt es, dass er denselben auch später nicht zur Sprache bringt, während er auf R. wiederholt zurückkommt. So bleibt nur noch übrig, den Blick auf seine Stellung zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik zu werfen. Die Geschichte derselben beginnt mit Kant. Erst von hier ab trat die Philosophie in engere Verbindung mit der Pädagogik und eine Reihe aus der kantischen Schule hervorgegangener Pädagogen haben an dem Werke einer strengen Erziehungstheorie, auf dessen Notwendigkeit der Meister nachdrücklich hinge-

1) Anthr., Werke VII p. 463.

wiesen hatte, gearbeitet, so Greiling, Heusinger, Weiller, Lehne, Niemeyer, Politz, Stephani und Milde. Es gehört zu den grossen Verdiensten Kant's, dass er die eudämonistische Begründung der Pädagogik verdrängt und dieser eine solidere ethische Grundlage gegeben hat. Indem er die Sittlichkeit für den vornehmsten Zweck der Erziehung erklärte, hat er die pädagogische Teleologie ausserordentlich gefördert. Aus dem Zwecke der Moralität hat nachmals Herbart sein pädagogisches System entwickelt. Durch seine Sittenlehre, seine anthropologischen und pädagogischen Vorlesungen hat er in weiten Kreisen anregend gewirkt, aus dem Büchlein „über Pädagogik“ haben Viele geschöpft, auch Herbart, der die Maximenbildung im Anschluss an Kant weiter ausbildete ¹⁾, muss es gelesen haben, wahrscheinlich ist es von Einfluss auf seine scharfen Begriffsbestimmungen der Disciplin und Zucht gewesen. Es verdient daher einen Tadel, dass Herbart in seinen pädagogischen Schriften die „Notizen“ niemals in Erwähnung gebracht hat.

Der Verfasser knüpft an diese kurzen Andeutungen den Wunsch, dass bald aus einer berufenen Feder eine gründliche Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik von Kant bis auf Herbart und seine Jünger herab hervorgehen möge.

II. Die Pädagogik Kant's vom Standpunkte seiner Philosophie.

1. Die Pädagogik Kant's vom Standpunkte seiner theoretischen Philosophie.

Wenn man die Pädagogik Kant's mit seiner theoretischen Philosophie zusammenhält, so ist es geradezu auffallend, welcher geringen Einfluss letztere auf sie ausgeübt hat. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, dass die „Notizen“, welche in die Nähe der Entstehungszeit der Kritik der reinen Vernunft fallen, unberührt geblieben sind von der grossartigen Gedankenbe-

1) Herbart's Werke X, XII 159 f. 269 f., XI 471 f.

wegung, durch welche die Reform der Metaphysik herbeigeführt wurde. Zumeist entstammen die pädagogischen Lehren nicht philosophischen Quellen, sondern der heitern Denkweise eines gesunden Empirismus.

Dass die Logik Kant's in keiner Beziehung zu seiner Pädagogik steht, wurde bereits in der Einleitung dieser Arbeit bemerkt. Die Kategorientafel ist auch nicht ein einzigesmal auf pädagogische Gegenstände angewendet worden.

Die metaphysischen Lehren vom Sein und Schein, vom Wesen der Dinge, über Mechanismus und Kausalität, Notwendigkeit und Freiheit haben mit Ausnahme weniger Anklänge eine Anwendung auf Pädagogik nicht erfahren. Am meisten hängt kantische Metaphysik und Erziehungslehre noch im Punkte der Freiheit zusammen. Die moralische Erziehung kann nur unter der Voraussetzung unternommen werden, dass die menschliche Freiheit kein Traum, sondern etwas Wirkliches ist, in der Kritik der reinen Vernunft wird zwar ihre Wirklichkeit nicht bewiesen, wohl aber ihre Möglichkeit offen gehalten¹⁾. Ferner ist die Einteilung der Erziehung in physische und praktische adäquat der Auffassung des Menschen einestheils als eines Wesens, das der Naturnotwendigkeit unterworfen ist, andernteils als eines freien, d. i. eines Wesens, welches eine Kausalreihe ursprünglich anzufangen vermag. Auch hat Kant einen Anlauf genommen, die Freiheitslehre in ihren Consequenzen auf die Erziehung anzuwenden, nur ist er gar zu bald stehen geblieben. Er konnte sich der Einsicht nicht länger verschliessen, dass, da eine intelligible That nicht wieder rückgängig gemacht werden kann, keine Erziehung imstande ist, die ursprüngliche moralische Anlage im Menschen weder zu vermehren noch zu vermindern, und folgerichtig konnte er die Wirksamkeit der Erziehung nur gering schätzen und den Fortschritt der Menschheit zum Besseren nicht in eine Vermehrung moralischer, sondern bloß pflichtmässiger Handlungen setzen. Die Umwandlung seiner früheren päd-

1) Werke III p. 376 ff.

gogischen Ansicht beruht also auf einer aus dem Freiheitsbegriffe gezogenen Consequenz. Die letzten Consequenzen der Freiheitslehre auf dem praktischen Gebiete hat er nicht gezogen, er hätte sonst die Erziehung für eine reine Unmöglichkeit erklären müssen.

Wenn man nach den psychologischen Elementen in seiner Pädagogik fragt, so darf man nicht an rationale Psychologie denken. Dieselbe wird in der Kritik der reinen Vernunft als Wissenschaft für eine Unmöglichkeit erklärt¹⁾. Es darf also nur an empirische Psychologie gedacht werden. Ein selbständiges Werk über dieselbe hat Kant ebensowenig als über Pädagogik hervorgebracht. Es fehlte ihm das reine Interesse an psychologischen Gegenständen. Ueber dem Streben, die Grenzen des Erkenntnisvermögens und der Urteilskraft auszumessen und die Gesetzgebung der praktischen Vernunft zu bestimmen, trat bei ihm alles Uebrige zurück. So ist es gekommen, dass er sich der Vermögenslehre Wolff's anschloss und dieselbe weiter entwickelte, indem er die Zahl der Vermögen vermehrte, dieselben entschiedener von einander trennte und einander mehr entgegensetzte, als Wolff dies gethan hatte²⁾. Das Streben, in die Mannigfaltigkeit der Vermögen Einheit zu bringen, führte ihn auf die Annahme dreier Grundvermögen: des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens. Das Erkenntnisvermögen gliedert sich in das untere und obere oder in Sinnlichkeit und Verstand (im weiteren Sinn)³⁾. Die Gliederung beruht auf dem verschiedenen Verhalten des Gemüts zu den Vorstellungen. Das Gemüt ist entweder leidend oder handelnd. Diejenigen Vorstellungen, denen gegenüber das Gemüt sich leidend verhält, gehören zum sinnlichen, diejenigen aber, welche ein blosses Thun (das Denken) enthalten, zum intellectuellen Erkenntnisvermögen.

1) Kritik der reinen Vernunft p. 586 ff. u. 274 ff. Uebrigens hat Kant einen falschen Begriff von rationaler Psychologie.

2) Vergl. Schilling, „Die Reform der Psychologie durch Herbart“ in der Zeitschrift für exacte Philosophie, ed. Allihn und Ziller. III p. 281.

3) Anthr., Werke VII p. 451. 512.

Jenes ist das Vermögen der Anschauungen, dieses das der Begriffe und der Erkenntnis der Regeln. Das obere Erkenntnisvermögen gliedert sich weiter in Verstand (im engeren Sinne), Urteilskraft und Vernunft; das untere umfasst den Sinn und die Einbildungskraft. Ueber das Verhältnis des unteren zum oberen Erkenntnisvermögen hat sich Kant deutlich genug in der Kritik der reinen Vernunft und in der Anthropologie ausgesprochen. Die Sinnlichkeit muss dem Verstande ein Empfindungsmaterial darbieten, wenn anders empirische Erkenntnis zu Stande kommen soll ¹⁾.

Der hier in aller Kürze dargelegte psychologische Standpunkt Kant's lässt sich zum Teil aus seiner Pädagogik wiedererkennen. Schon seine Aeusserungen über die menschliche Natur, über die in ihr liegenden Keime und Anlagen deuten auf denselben hin. Am meisten tritt er heraus in dem Teile über die physische Kultur des Geistes, woselbst die Lehren am Faden der einzelnen Erkenntnisvermögen gegeben werden. Es wird dort auch unterschieden zwischen den unteren und oberen Erkenntnisvermögen und man begreift die daselbst aufgestellte Hauptregel, dass die untern nur in Rücksicht auf die oberen dürfen kultiviert werden, nachdem wir oben auf das Dienstverhältnis, in welchem die Sinnlichkeit zum Verstande steht, hingewiesen haben. Nicht minder ist die Forderung verständlich, dass in dem Stoffe, an welchem der Verstand kultiviert werden soll, Regeln vorkommen müssen, der Verstand ist ja das Vermögen der Erkenntnis der Regeln. Dass die Kultur der Sinne eine zwiefache Stellung erhalten hat, indem sie sowohl bei der körperlichen als auch bei der geistigen Kultur auftritt, kann nicht befremden, da der Sinn zugleich ein zum Erkenntnisvermögen gehöriges Stück ist.

Ausser der Bildung des Erkenntnisvermögens wird in den „Notizen“ auch die Bildung des Gefühles der Lust und Unlust

1) Vergl. Krit. d. r. Vern., Werke III 82; vergl. auch Anthr., VII p. 455 f.; 512.

erwähnt, nur das Begehrungsvermögen wird nicht ausdrücklich genannt. Ueberhaupt trifft man eine bestimmte Unterscheidung von Grundvermögen in denselben nicht an. Diese Thatsache findet darin ihre Erklärung, dass zur Zeit ihrer Entstehung es Kant noch nicht zu einer abgeschlossenen Klarheit über die Grundvermögen gebracht hatte ¹⁾. Dies ist ein Grund mit, weshalb die Vermögenslehre einen durchgreifenden Einfluss auf seine Pädagogik nicht ausüben konnte. Die allermeisten Lehren, welche die Mittel der Erziehung betreffen, sind nicht aus psychologischen Principien hergeleitet, sondern aus empirischer Quelle entsprungen und das geistreiche, aus einem grossen Erfahrungsschatze geschöpfte empirisch-psychologische Material der anthropologischen Vorlesungen hat Kant unmittelbar auf die Erziehung nicht angewendet.

Wir dürften in Vorstehendem gezeigt haben, dass die theoretische Philosophie Kant's nur in geringem Masse auf seine Pädagogik eingewirkt hat und wir wenden uns daher zu seiner praktischen Philosophie, um die Stellung derselben zu seinen pädagogischen Lehren zu untersuchen.

2. Die Pädagogik Kant's vom Standpunkte seiner praktischen Philosophie.

a) Vom Standpunkte der Rechtslehre.

Die Pädagogik erwartet einerseits ihre Begründung von Metaphysik und Psychologie, andererseits von der praktischen Philosophie. Die rechtsphilosophische Begründung derselben zeigt sich bei Kant 1) in der Anerkennung der Gültigkeit einer Erziehungsvoraussetzung und 2) in der Feststellung eines gewichtvollen Motivs für das erziehliche Handeln. Der Erziehung liegt nämlich die Voraussetzung zu Grunde, dass sie eine erlaubte Thätigkeit ist. Die Frage nach dem Rechte der Erziehung ist

1) cf. Jürgen Bona Meyer: Die Psychologie Kant's, Berlin 1870.

bei der verantwortungsreichen Thätigkeit des Erziehers eine sehr schwerwiegende und es ist ein schöner, in den „Reliquien“ mitgeteilter Zug aus dem Leben Herbart's, wenn der Jüngling auf der Reise von Jena nach der Schweiz mit einigen Freunden allen Ernstes über die Frage disputirte: Darf man denn erziehen? Kant hat diese Frage in seiner Rechtslehre bejaht. Er leitet daselbst das Recht der Erziehung aus einer Pflicht der Eltern ab. Zunächst folgt aus der Zeugung in der ehelichen Gemeinschaft die Pflicht der Erhaltung und Versorgung des Erzeugnisses. „Denn, da das Erzeugte eine Person ist, und es unmöglich ist, sich von der Erzeugung eines mit Freiheit begabten Wesens durch eine physische Operation einen Begriff zu machen, so ist es eine in praktischer Hinsicht ganz richtige und auch notwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche That auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften steht, mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen. — Sie können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil sie an ihm nicht blos ein Weltwesen, sondern auch einen Weltbürger in einen Zustand herüberzogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann“¹⁾. Aus der Pflicht der Erhaltung und Versorgung wird dann weiter das Recht der Eltern zur Handhabung und Bildung des Kindes abgeleitet²⁾. Nach der Rechtslehre haben die Eltern nicht blos ein Recht, ihre Kinder zu erziehen, sondern auch die Pflicht, sie zu erhalten, zu versorgen und auch weiterhin zu bilden.

1) Rechtslehre, VII 79 f.

2) Vergl. Rechtslehre S. 80.

b) Vom Standpunkte der Tugendlehre.

Die Erziehung ist nicht bloß eine Rechts-, sondern auch eine Tugendpflicht. Zunächst ist Jeder ethisch verpflichtet, an seiner eignen Vervollkommnung zu arbeiten¹⁾. Zu den Zwecken des Menschen, die zugleich Pflichten sind, gehört 1) die Erhaltung und Vermehrung seiner eignen Naturvollkommenheit durch ein naturgemässes Leben und den Anbau seiner Vermögen zu allerlei beliebigen Zwecken, 2) die Kultivierung seines Willens bis zur reinsten Tugendgesinnung, wo er alsdann seine Pflicht tut aus Pflicht. Der Mensch soll seine Anlagen nicht unbenutzt liegen und gleichsam rosten lassen. Mit dem Zwecke der Menschheit in seiner Person ist der Vernunftwille und also die Pflicht verbunden, sich durch Kultur der in ihm wohnenden Menschheit würdig zu machen. Die Menschheit besteht in der freien Setzung und Verfolgung von Zwecken, und da zu befürchten ist, dass die von der Vernunft vorgelegten Zwecke bei mangelnder physischer Kultur unausgeführt bleiben, so ist auch diese ein Gebot der Pflicht. Es gebietet sie nicht bloß die technisch-praktische, auf den Vorteil gerichtete Vernunft, sondern zugleich die moralisch-praktische. Damit ist die Stellung der physischen Erziehung zur moralischen deutlich gekennzeichnet. Die moralische Erhebung des Menschen findet eine Stütze in der physischen Verkommenheit. Das gemeinsame Band aber, das alle Teile der Erziehung umschlingt, ist das der Pflicht.

Während Kant die Beförderung der eignen Vollkommenheit als eine unmittelbare Pflicht hinstellt, erscheint bei ihm die Beförderung der fremden nur als eine mittelbare. Sich die fremde Vollkommenheit unmittelbar zum Zweck zu machen, ist nach ihm ein Widerspruch: „Denn darin besteht eben die Vollkommenheit eines anderen Menschen, als einer Person, dass er selbst vermögend ist, sich seinen Zweck nach seinen eignen Begriffen von Pflicht zu setzen, und es widerspricht sich, zu fordern (mir

1) Vergl. *Metaph. d. Sitten* VII 189 f.; 252 ff.

zur Pflicht zu machen), dass ich etwas thun soll, was kein Anderer als er selbst thun kann“¹⁾). Es giebt überhaupt nur zwei Zwecke, die zugleich Pflichten sind: eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit²⁾). Damit hat Kant unbewusst die Erziehung der Andern dem Eudämonismus überliefert, nur die Selbsterziehung hat er von demselben rein erhalten. Die Erziehung vermag nur die fremde Glückseligkeit zu befördern, aber nicht die Würdigkeit, glücklich zu sein, hervorzubringen. Die Maximen muss der Andere mit seinem eigenen Verstande erschaffen und Niemand kann sie in ihm aufrichten. Damit ist die Wirksamkeit der Erziehung gänzlich aufgehoben. Kant hat diese Consequenz nicht gezogen, andernfalls hätte er die Erziehung preisgeben müssen. In seinen „Notizen“ liegt immer stillschweigend die Voraussetzung zu Grunde, dass durch den Erzieher ein Charakter gebildet werden kann.

Die Strenge der Kantischen Ethik lässt sich bereits aus den „Notizen“ erkennen. Das Bestreben, auf dem sittlichen Gebiete der Neigung allen Einfluss zu entziehen, zeigt sich deutlich in seiner Pädagogik. Auf die Reinheit der Pflichtgesinnung wird überall der grösste Nachdruck gelegt. Die ganze moralische Kultur hat Kant auf den Begriff der Pflicht gegründet. Das Kind soll dem Gesetze und nicht der Neigung gehorchen, sich nur durch das formelle Princip der Gesetzmässigkeit der Handlungen überhaupt bestimmen lassen. Darum werden Belohnungen als Erziehungsmittel verworfen, ebenso die positiven Strafen, wo es sich um Gründung der Moralität handelt; darum soll sich das Kind auch nicht mit einem andern vergleichen, sondern mit dem höchsten Muster der Vollkommenheit. Man bemerkt aber leicht, dass die Erziehungslehre Kant's doch nicht in allen Punkten seiner Ethik entspricht. Um falsche Principien für das Handeln fern zu halten, hätte er bei der Charakterbildung nicht blos die Anwendung der positiven, sondern auch der negativen Strafen ver-

1) Metaph. VII S. 189.

2) *ibid.*

werfen müssen. Die Neigung, geachtet und geliebt zu werden, durfte er nicht als ein Hilfsmittel der Moralität betrachten und ebenso wenig das Musterbild des Lehrers¹⁾. Auch hat sich Kant in Rücksicht auf den menschlichen Entwicklungsgang gesehen, von seinen streng moralischen Forderungen abzugehen und da, wo das Kind den Begriff der Pflicht noch nicht einzusehen vermag, die Nachahmung als erste Willensbestimmung zuzulassen und sich vorläufig mit bloß pflichtmässigen Handlungen zu begnügen. Was Kant aus der transscendentalen Freiheitslehre für die Erziehung hätte folgern müssen, davon ist bereits oben die Rede gewesen. Die Unterscheidung des Menschen als eines freien und eines Natur-Wesens zieht sich durch die ganze praktische Philosophie, die Einteilung der Erziehung in physische und praktische ist also ganz im Einklange mit derselben. In der Kritik der Urteilskraft teilt Kant die Philosophie überhaupt in theoretische, welche mit Naturbegriffen, und praktische, welche mit Freiheitsbegriffen zu tun hat, ein²⁾ und fordert weiterhin, dass eine jede Wissenschaft in der Encyclopädie aller Wissenschaften ihre Stelle in dem theoretischen oder praktischen Teile derselben erhalte³⁾. Damit ist die Einheit der Pädagogik als Wissenschaft völlig aufgehoben: die Lehre von der Disciplinirung, Kultivirung, Zivilisirung müsste der theoretischen, die Lehre von der Moralisirung der praktischen Philosophie angehören.

Ein Rückblick auf unsere Untersuchungen lehrt, dass die Philosophie Kant's einen durchgreifenden Einfluss auf seine Erziehungslehre nicht gehabt hat, dass beide sich sogar vielfach widersprechen. Den grösseren Einfluss hat unstreitig die praktische Philosophie ausgeübt.

1) Vergl. Ethische Methodenlehre, Werke VII S. 291.

2) Werke V S. 177 f.

3) ibid. S. 429.

III. Die Pädagogik Kant's vom Standpunkte der neuern philosophischen Pädagogik ¹⁾).

1. Beurteilung der Stellung der Kantischen Pädagogik zu den Voraussetzungen der Erziehung.

Die Erziehung kann nur unter den beiden Voraussetzungen unternommen werden, dass 1) ihre Motive berechtigte sind und dass 2) die beabsichtigte Einwirkung auf den Zögling möglich ist. Die philosophische Pädagogik darf diese Voraussetzungen nicht einfach hinnehmen, es ist ihre erste Aufgabe, einerseits die Gültigkeit der Erziehungsmotive zu untersuchen und die Stelle für die erziehende Thätigkeit innerhalb des ethischen Systems aufzuzeigen, andererseits die Sphäre der Wirksamkeit der Erziehung zu bestimmen.

Um das Recht und die Pflicht der Erziehung zu erweisen, hält sich Kant mit Recht an den Begriff der Person, begeht aber dabei den Fehler, dass er das Kind, weil es ein mit Freiheit begabtes Wesen ist, schon als eine wirkliche Person ansieht. Das Kind ist eine Person noch nicht, sie wird aber vom ausgebildeten Rechtsbewusstsein in ihm erwartet, vorausgesetzt und geachtet. Da ferner die Person als Besitzer eines geistigen und leiblichen Vermögens angesehen werden muss, so erhebt sich die Forderung einer Vormundschaft, einer Verwaltung des Gesamtbesitzes im Namen des Unmündigen und somit ist das Recht dieser und die Pflicht der Erwachsenen ausser Zweifel. — Kant erhebt die Forderung der Vormundschaft zwar nicht ausdrücklich, aber auch bei ihm erscheinen die Eltern als Erhalter und Mehrer der Vermögen des Kindes, die im gegebenen Falle die Schuld der Verwahrlosung treffen muss ²⁾. Darin, dass er das Recht des Kindes auf Erhaltung und Versorgung als ein ange-

1) Wir verstehen unter der neuern philosophischen Pädagogik die Pädagogik Herbart's und seiner Schule und legen unserer Beurteilung den betreffenden Abschnitt in: Stoy, Encyclopädie etc. der Pädag. 1878 zu Grunde.

2) Rechtslehre, Werke VII S. 80.

borenes betrachtet, kann man ihm nicht beistimmen, denn alles Recht ist positiv und kann daher nach Uebereinkunft wieder aufgehoben werden. Nun kann freilich ein wirklicher Vertrag zwischen dem Unmündigen und dem Erwachsenen nicht zu Stande kommen, er wird aber von dem ausgebildeten Rechtsbewusstsein anticipirt.

Ueber die Wirksamkeit der Erziehung erwartete Kant durch Experimente Aufschluss und tadelte aus diesem Grunde den Indifferentismus der Grossen, der sich in der mangelhaften Unterstützung der Erziehungsinstitute kund gab¹⁾. Es ist aber gewiss, dass die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung sich auf empirischem Wege durchaus nicht beantworten lässt, dass sie vielmehr einer befriedigenden Auflösung durch Metaphysik und Psychologie bedarf. Es ist ein wesentlicher Mangel, dass Kant niemals daran gedacht hat, den Fundamentalbegriff der Erziehung, nämlich den ihrer Möglichkeit, wissenschaftlich zu untersuchen und das pädagogische Kausalverhältnis begreiflich zu machen. Er würde dieses auch nicht gekonnt haben und bald zu der Alternative gelangt sein, entweder seinen philosophischen Standpunkt zu ändern, oder die Möglichkeit der Erziehung ganz aufzugeben.

Es kann unsere Aufgabe nicht sein, die Fehler des Kantischen Systems aufzusuchen, es ist dies bereits in überzeugender Weise von Herbart geschehen. Derselbe hat die metaphysischen Irrtümer der transscendentalen Freiheitslehre und der Lehre von den Seelenvermögen unwiderleglich nachgewiesen und insbesondere die Consequenzen jener auf dem Gebiete der Erziehung wiederholt gezogen²⁾. Es wäre ein Unglück, wenn die Pädagogik je wieder mit Transscendentalphilosophie zusammengerathen sollte. Diese vermag gar kein Licht zu werfen in die Werkstatt der Charakterbildung und ist nur geeignet, an die

1) „Notizen“, S. 63.

2) Vergl. Ueber die ästhet. Darstellung der Welt etc. in Herbart's pädag. Schriften. Leipzig 1880, S. 273 u. 274; Bemerkungen über die Ursachen etc.; Herbart's Werke IX S. 32 f.

Stelle von Unbegreiflichkeiten andere und grössere zu setzen¹⁾. Die Pädagogik hängt mit anderer Philosophie als mit Kantischer zusammen, sie bedarf einer exakten philosophischen Grundlage und hat sie bereits durch Herbart erhalten.

2. Beurteilung der Kantischen Teleologie.

An der Spitze der pädagogischen Teleologie steht der Satz, dass der Erziehungszweck nicht ausserhalb, sondern innerhalb des Zöglings zu suchen ist. Diesen Satz finden wir bei Kant, wie das nach seiner ethischen Lebensanschauung nicht anders zu erwarten ist, entschieden vertreten. Er betont nachdrücklich, dass es nicht zunächst darauf ankommt, den Zögling für irgend einen Beruf geschickt zu machen, sondern darauf, dass aus ihm die Menschheit gleichsam als verborgener Juwel herausgebracht werde, es steht bei ihm der persönliche Wert, das, was den Menschen adelt im Unterschied von der Tierheit, im Vordergrund.

Die pädagogische Teleologie fordert ferner, dass man vor Allem den absoluten, d. i. den ethisch-religiösen Zwecken Rechnung trage, dann aber auch für die einstige Verfolgung erlaubter Lebenszwecke in Inhalt und Form des Gedankenkreises möglichst günstige Dispositionen bereite. — Kant erblickt mit Recht im sittlichen Charakter das Endziel der Erziehung, in der Sittlichkeit den Höhepunkt aller Kultur. Auch hat er der Sorge für theoretische Bildung im Interesse der relativen Lebenszwecke Raum gelassen, indem er die Kultur der Geschicklichkeit verlangt, d. i. eines Vermögens zur Ausübung der möglicher Weise von der Vernunft vorgelegten Zwecke. So weit ist die Kantische Teleologie einstimmig mit der modernen. In der Quelle, aus der ihre Principien herfliessen, weicht sie ab von der letzteren.

1) Das Territorium der Vermögenspsychologie zieht sich in immer engere Grenzen zurück. J. B. Meyer hätte sich die Mühe sparen können, für dieselbe neuerdings in die Schranken zu treten. Vergl. sein Werk: Kant's Psychologie. Berlin 1870.

Während diese sich ausschliesslich an die Ethik wendet und ihre Principien von derselben entlehnt, stützt sie sich auf Anthropologie und teleologische Naturlehre. Es ist Naturabsicht, dass der Mensch seine Bestimmung, die sich in der technischen, pragmatischen und moralischen Anlage ausdrückt, erreiche. Von dieser Naturabsicht wird der Inhalt des Erziehungszweckes hergenommen. Kant begeht hier den Fehler, dass er die Natur als berechtigte Gesetzgeberin für die Zwecke der Erziehung ansieht, obgleich sie das nur für die Mittel derselben sein kann. Die pädagogische Zwecklehre ist einzig und allein abhängig von der Ethik. Diese stellt in dem sittlichen Ideal die Erziehungsaufgabe mit greifbaren Zügen hin, während mit dem unbestimmten Begriff der Naturbestimmung Niemand etwas anfangen kann.

Indem Kant die Bestimmung des Menschen auf anthropologischem Wege verfolgte, verfiel er weiter in den Fehler, dass er die Erreichung derselben nicht für das Individuum festhielt, sondern sie ausschliesslich der Gattung übertrug. Es lässt sich nicht leugnen, dass er damit dem Einzelnen und seinen Erziehern ein Ruhekiten bereitet hat. Er hätte sich nicht an Anthropologie, sondern an die Ethik halten sollen. Das ethische Ideal hat für Alle Gültigkeit, für den Einzelnen wie für die Gattung, gleichgültig, ob es jemals von einem Sterblichen erreicht wird.

Mit der anthropologischen Auffassung hängt auch der Mangel eines einheitlichen Erziehungszweckes zusammen. „Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmässig auszuführen, so muss es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen“¹⁾. Bei Kant vermissen wir aber die Herleitung der Spezialzwecke der Erziehung aus einem einzigen obersten. Daher ist seine Erziehungslehre durchaus unsystematisch. Er hat zwar die Ahnung, dass alle übrigen Zwecke schliesslich einem obersten dienen müssen, ja es finden

1) Herbart: „Aesthetische Darstellung der Welt etc.“ Bei Willmann l. c. S. 271.

sich bestimmte Hindeutungen darauf, aber zu einer wissenschaftlichen Einsicht ist es bei ihm nicht gekommen.

3. Beurteilung der Kantischen Methodologie.

Erster Abschnitt.

Die Diätetik.

Alle hierher gehörigen Massregeln fallen bei Kant unter den Begriff der physischen Erziehung. Dieser Name erweist sich als eine höchst unpassende Vereinigung zweier nicht zusammengehöriger Begriffe, weshalb wir uns dem Vorgange Stoy's anschliessen, der das ganze System von erziehlichen Massregeln, die sich auf die Behandlung des leiblichen Lebens beziehen, mit dem in den medicinischen Wissenschaften längst eingebürgerten Namen der Diätetik belegt.

Die Diätetik hat ihre Stelle am Eingange des pädagogischen Systems, sie kann nicht als ein Teil des Hauptgebäudes, sondern nur als ein wichtiges und unentbehrliches Nebengebäude betrachtet werden. Kant hat in seinen „Notizen“ der physischen Erziehung die richtige Stelle nicht angewiesen, sie erscheint dort neben der praktischen Erziehung als der eine Hauptteil.

Da der Leib einesteils als Begleiter, andernteils als Diener der Seele erscheint, so handelt die pädagogische Diätetik 1) von der Pflege und 2) von der Ausbildung des leiblichen Organismus.

a) Von der Pflege des leiblichen Organismus.

Die Lehren Kant's über die leibliche Pflege, unter Rousseau's Einfluss entstanden und sich wendend gegen die Tradition, enthalten für die Jetztzeit nichts Neues, sie sind längst in aller Gebildeten Munde und zumeist von der Wissenschaft als richtig anerkannt worden. Eine Begründung der Massregeln durch physiologische Principien dürfen wir bei Kant ebensowenig suchen als in Rousseau's „Emil“.

b) Von der Ausbildung des leiblichen Organismus.

Kant sah richtig, wenn er der Gymnastik nicht eine absolute Herrschaft einräumte. Die gymnastischen Uebungen enthalten nicht blos ein rein diätetisches, sondern auch ein teleologisches Moment. Jenes hebt Kant genugsam hervor, doch auch für dieses ist sein Auge nicht verschlossen, wenn er die Kultur des Körpers als eine Schule des Mutes ansieht und durch sie dem Knaben nach strenger Arbeit die Heiterkeit geben will, ohne die nach seiner Ueberzeugung ein gedeihliches Enthalten des Guten nicht möglich ist. So ist also Kant von dem Bedürfnis gymnastischer Uebungen durchdrungen. An eine vollkommene Aufstellung und wissenschaftliche Rangordnung der Uebungen hat er freilich nicht gedacht, nicht an eine Begründung der Gymnastik durch Anatomie und Physiologie. Demnach ist er soweit als möglich von dem Fehler entfernt, die Jugend einzulegen durch ein doktrinäres Gebäude gymnastischer Uebungen; seine Forderung sichern dem Knaben eine frische und freie Betätigung seiner Kraft.

Die Unterscheidung zwischen Kultur der Bewegungsorgane und der Sinnesorgane ist durchaus richtig und hat ihre Geltung im pädagogischen System, nur vermisst man bei dieser Unterscheidung ein Glied: Die Physiologie unterscheidet nämlich in den Organen des animalischen Lebens ausser den beiden genannten noch die Sprachorgane. Die Kultur dieser hat Kant übersehen, nur gelegentlich lässt er die Bemerkung fallen, dass allmählig die Wohlredenheit mit dem Denken müsse verbunden werden ¹⁾. Es fällt dies auf, da Rousseau nicht versäumt hat, dieselbe in seinem Emil ausführlich zur Sprache zu bringen ²⁾.

Bei den Sinnesübungen vermisst man, dass dieselben nicht genug mit den unterrichtlichen Aufgaben in Zusammenhang gebracht worden sind. Die Tragweite der Sinneskultur konnte

1) „Notizen“ S. 91; Anthr. VII S. 19 unterscheidet Kant Beredtheit, Wohlredenheit und Beredtsamkeit.

2) Emil I 197 ff.

Kant nicht einsehen, weil ihm die Leuchte der exakten Psychologie fehlte.

Zweiter Abschnitt.

Die Didaktik.

a) Von der allgemeinen Didaktik.

Die Aufgabe des Unterrichts ist durch seine Stellung als mittelbare Erziehung bestimmt. Sein Grundbegriff ist der des Interesse. Nur der Unterricht, der lebendige Interessen pflanzt, ist ein erziehender ¹⁾ und liefert in Wahrheit einen Beitrag zur Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit. — Kant hat sich zur wissenschaftlichen Einsicht in die Stellung und Bedeutung des Unterrichts, in die Abhängigkeit des Unterrichtsprinzips nach Inhalt und Form vom Hauptprincipe nicht erhoben. Ueber Ahnungen ist er nicht hinausgekommen und darum stehen seine didaktischen Lehren alle auf dem unsicheren Boden des Empirismus. Dem Interesse gönnt er kaum einen Platz. Verblendet durch die Vermögenspsychologie, konnte er nicht einsehen, dass dasselbe die ächte Quelle des Wollens ist. In der Verkennung dieser Thatsache liegt der Hauptfehler seiner Didaktik.

Sich stützend auf den Begriff des Interesse, hat die Didaktik zwei Hauptprobleme zu lösen, nämlich 1) den zur Erziehung nach Qualität und Quantität unentbehrlichen, in den einzelnen Wissenschaften niedergelegten Gedankenstoff zu bestimmen und 2) da Vielwisserei nicht Bildung giebt, die rechte Form desselben in Disposition und Methode aufzusuchen. Beide Probleme können nur mit Hülfe der Psychologie gelöst werden. Die Kantische erweist sich hier als gänzlich unbrauchbar.

1. Von der Materie des Unterrichts.

Der Massstab für die Bestimmung der Unterrichtsmaterien liegt in dem Begriff des Interesse. Der Unterricht hat gleich-

1) Vom „erziehenden Unterricht“ hat zuerst Herbart geredet. Vergleiche seine eigenen Worte in: Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädag. Kl. Schriften. II. 2. Brief.

mässig für die beiden Hauptklassen der höheren Interessen, nämlich der Erkenntnis und der Teilnahme zu sorgen. Erzeugung von gleichschwebendem, vielseitigem Interesse ist seine Generalaufgabe. Nur was hierzu einen Beitrag liefert, darf in die Reihe der Unterrichtsgegenstände aufgenommen werden. Nach diesem Prinzipie lässt sich sicher der relative pädagogische Wert der Gedankenstoffe bestimmen. Auf die Masse desselben kommt es bei Ernährung des geistigen Organismus ohne Weiteres ebensowenig an als bei der Ernährung des leiblichen.

Kant ist im Besitz des rechten Massstabes für die Auswahl der Unterrichtsmaterien nicht. Die Sorge für die Teilnahme tritt unverhältnismässig zurück gegen die Sorge für die Erkenntnis. Gegen die einseitige Betonung der sittlichen Einsicht, die Kant durch die Empfehlung des doktrinalen Instrumentes eines moralischen Katechismus zum Ausdruck bringt, hat sich schon Herbart ausgesprochen ¹⁾ und die Katechismen der Pflichtenlehren, zu deren Abfassung dieselbe Anregung gab, sind längst verschollen. Die Entwilderung des Gemütes und die Veredelung des Geschmackes durch ästhetische Auffassungen weiss Kant lange nicht genug zu schätzen. Die Musik verwirft er sogar als Bildungsmittel, nicht als ob er ihren Reiz nicht zu würdigen verstünde, — er räumt ihr ein, dass sie mannigfaltige und innigliche Gemütsbewegungen hervorbringe, und dass, wenn man den Wert der Künste nach ihrer Annehmlichkeit abschätzte, sie vielleicht den obersten Platz einzunehmen habe, — sondern weil er findet, dass sie dem Nachdenken nichts übrig lässt, mit lauter Empfindungen ohne Begriffe spielt und ohnedies gegen die übrigen Künste wegen ihres transitorischen Eindrucks im Nachteil ist ²⁾.

1) Vergl. Allgemeine Pädagogik p. 479. Werke IX p. 360 bemerkt er: „Jahre genug sind verflossen, seitdem Kant sein Bruchstück eines moralischen Katechismus bekannt machte, es haben sich aber keine pädagogischen Wunder darnach ereignet“.

2) Vergl. das Urteil Kant's über den Wert der schönen Künste untereinander. Kritik der ästhet. Urteilskraft, Werke V § 53.

Die einzelnen Wissenschaften, denen die an Wert verschiedenen Bildungstoffe entnommen werden, ordnen sich von selbst in eine pädagogische Rangreihe. Dass man die Aufstellung dieser bei Kant nicht suchen darf, ist nach dem Obigen selbstverständlich.

Wie ihm der rechte Massstab fehlt für die Beurteilung der Qualität der Unterrichtsstoffe, so auch für die Bestimmung ihrer Quantität; denn der Begriff der Kultur der Geschicklichkeit, auf den er sich bei seinen didaktischen Lehren stützt, lässt eine Begrenzung des Stoffes nicht zu, er treibt uns in eine unermessliche Weite hinaus.

2. Von der Form des Unterrichts.

aa) Von der Disposition des Unterrichts.

Bei der Anordnung des Unterrichts kommt es erstens darauf an, dass die Lehrstoffe für einander bestimmt, dann aber auf einander bezogen und verknüpft werden. Die Didaktik stellt demgemäss Gesetze auf nach den drei Begriffen: der Statik, Propädeutik und der Concentration des Unterrichts.

Statische Forderungen finden sich bei Kant nur wenige. Solche sind: Die freie Kultur muss von Jugend auf neben der scholastischen hergehen, neben dem Gedächtnis muss man zugleich den Verstand kultivieren, neben der Uebung der Leibeskräfte muss man das Kind für die Gesellschaft bilden.

Die Lehre von der Statik fordert, dass in jedem Zeitraum Nahrungsstoff bereit liege für die sechs Klassen des Interesses, wenn anders die geistige Gesundheit nicht geschädigt werden soll. Kant hat eine Reihe gegeben, in welcher die einzelnen Unterrichtsfächer auf einanderfolgen sollen. Der Mangel an einer statischen Ueberlegung tritt hier deutlich hervor. An das Nebeneinander derselben hat er nicht gedacht. Nach dem Vorgange von Rousseau ist er insbesondere geneigt, das religiöse Interesse verkümmern zu lassen.

Da das Neue nur in Verbindung mit dem vorhandenen Gedankenkreise verstanden werden kann, so ergibt sich die

Forderung, dass der jedesmalige Unterricht für die nächste Stufe ein propädeutischer sei. Im Geiste dieser Forderung hat Kant, der auf das Verständnis überall den grössten Wert legte, mehrere glückliche Griffe gethan. Es sind vortreffliche Gedanken, wenn er den Unterricht an Naturobjekten beginnen, die Geschichte durch Geographie vorbereiten will, wenn die Naturkunde das Bedürfnis der Kunst des Zeichnens und Modellierens wecken, letztere zur Mathematik hinführen soll.

Ueberlegungen über Concentration des Unterrichts findet man bei Kant nicht. Seine Psychologie versagte ihm die Einsicht in die grosse Bedeutung einer reichen und innigen Verwebung und Verdichtung der Gedanken, auch gestatten die Vermögen, die nach Herbarts Ausdruck in einem *bellum omnium contra omnes*¹⁾ sich befinden, ein Zusammenwirken der Vorstellungen nicht.

bb) Von der Methode und Technik des Unterrichts.

Kant ist ebensoweit entfernt an eine Universalmethode zu glauben, wie die Schüler Pestalozzi's, als mit dem Satze Herder's: „Jeder muss seine eigne Methode haben, er muss sie sich mit dem Verstande erschaffen haben, sonst frommt er nicht“ übereinzukommen. Mit dem Aberglauben an eine Universalmethode verträgt sich seine Psychologie durchaus nicht, die Vermögen in ihrer grossen Verschiedenheit lassen sich eben nicht in gleicher Weise behandeln.

Der Anarchie auf methodischem Gebiete gegenüber, die immer eine Folge der Anarchie im philosophischen Denken ist, macht er die Methode abhängig von der Natur der Lehrgegenstände. So empfiehlt er z. B. für die historischen Stoffe die mechanisch-katechetische, für die Behandlung der allgemeinen Religion aber die sokratische.

Zu einer strengen Unterscheidung zwischen Methode und Technik ist er freilich nicht gekommen. Seine pädagogischen

1) Herbart: Psychologie als Wissenschaft. Werke V p. 216.

Methoden¹⁾, deren Namen auch heute noch im Umlauf sind, fallen zumeist ausschliesslich unter den Begriff der Technik. Es ist aber beachtenswert, dass Kant streng Methode und Manier unterscheidet.

b) Von der speziellen Didaktik.

Die spezielle Didaktik behandelt die Modificationen, welche das Allgemeine durch die in der Natur der Lehrobjekte, dem Alter und Geschlecht der Zöglinge liegenden Momente erfährt. So entstehen die drei Disciplinen: objektive, progressive und sexuelle Didaktik. Wir wenden uns zunächst zur objektiven Didaktik Kant's.

Religionsunterricht. Es sind inhaltschwere und der Beachtung höchst würdige Gedanken, die Kant über den Religionsunterricht giebt. Den Weg der Natur aufsuchend, will er eine methodische Erzeugung religiöser Begriffe. Wer wollte ihm nicht zustimmen, wenn er überall den grössten Wert legt auf die reinste Tugendgesinnung, wenn ihm alles Formelwesen und gedankenloses Nachplappern ein Greuel ist? Die Religion soll auf das Gesetz in unserm Innern gegründet werden. Hier ist zu bemerken, dass es ein moralisches Gesetz ursprünglich in uns nicht giebt, dass also die religiöse Bildung nicht gegründet werden kann auf den kategorischen Imperativ, sondern nur auf einen Reichtum religiöser Anschauungen. Jedenfalls hat aber Kant das Verhältnis der Religion zur Moral richtig erkannt, indem er erstere der letzteren unterordnet, nur fehlte er darin, dass er die religiöse Bildung der moralischen Kultur nachfolgen lässt.

Die wenigen technischen Bemerkungen, die er in betreff des Religionsunterrichts giebt, müssen als richtig anerkannt werden.

Sprachunterricht. Nach philanthropistischem Geiste erklärt Kant das Erlernen fremder Sprachen durch den Umgang für die beste Methode. Die neuere Pädagogik ist anderer Ansicht.

1) Vergl. seine Unterscheidung der Methoden überhaupt, Werke VIII 142 f.; Werke VII 290.

Dieselbe betont mit Recht die aus einer grammatischen Erlernung hervorgehende logische und philosophische Bildung. Darüber, dass er ein grammatisches Studium nachfolgen lassen will, darf allerdings ein Zweifel nicht bestehen.

Schätzbare Bemerkungen sind, dass die Kinder die Sprachen zuerst durchs Ohr aufnehmen sollen, bevor sie etwas lesen, dass man die Vokabeln im Anschluss an die Lektüre lernen lassen soll.

In Bezug auf die Technik des Sprachunterrichts ist zu bemerken, dass Kant das Memorieren für sehr nötig hält. Er hätte getrost der Forderung des Vokabellernens die des Erlernens zusammenhängender Stücke hinzufügen dürfen. Deklamieren verwirft er, für uns eine wunderliche Ansicht. Beifall muss man ihm zollen, wenn er die Sprachregeln in bestimmte Formeln, in Klassen und unter einander in Verbindung gebracht haben will, damit sie dem Gedächtnisse behaltbar werden.

Realien. Wenn Kant vom gegenwärtigen Zustand der Erde auf den ehemaligen zurückgeht, ist nur zu billigen, ebenso seine Hinweisung auf die Hülfen zur Belebung des geographischen Wissens. Nicht befreunden kann man sich mit seinem Vorschlag, selbst schon kleinen Kindern Karten in die Hände zu geben. Kinder müssen sich erst ein Kartenverständnis erwerben durch das Zeichnen geographischer Individuen.

Wie in der Geographie, so kommt er auch in der Geschichte durch einen Regressus von der neueren zur alten. Psychologische und teleologische Gründe empfehlen aber den umgekehrten Gang. Die alte Geschichte bietet nicht blos den Vorteil der grösseren Einfachheit und Verständlichkeit, sondern auch den eines grösseren Bildungsgehaltes dar.

Ob Tabellen eine geschickte Hülfe sind, wird zweifelhaft gelassen. Ueber die Unentbehrlichkeit derselben für das Behalten der Thatfachen in chronologischer Reihenfolge ist man längst einig. Gegen die Benutzung eines Orbis pictus kann man sich nicht erklären, nur darf man nicht vergessen, dass die Betrachtung der wirklichen Natur in den Vordergrund gestellt werden muss.

Ueber Mathematik und Zeichnen hat Kant nur spärliche Andeutungen gegeben, die Musik hat, wie erwähnt, in der Reihe der Bildungsmittel eine Stelle nicht gefunden.

Da Kant das Naturgemässe suchte und das Verständnis betonte, so konnte er die Schranke, die den Unterrichte durch das Alter erwächst, nicht ignorieren. Er hebt denn auch an mehreren Stellen ausdrücklich hervor, dass man sich nach den Jahren richten müsse.

In der sexuellen Didaktik gehen die kantische und die moderne Ansicht weit auseinander. Wenn das Weib ebenfalls ein Mensch Gottes werden soll, zu allen guten Werken geschickt, so bedarf es einer tüchtigen, allerdings seinen physiologischen Eigentümlichkeiten Rechnung tragenden theoretischen Bildung.

Dritter Abschnitt.

Die Hodegetik.

a) Von der allgemeinen Hodegetik.

Die Idee der Erziehung verlangt ebensosehr die Sorge für das Wollen als die Einsicht. Der Unterricht als Schule der Einsicht rechnet mit Sicherheit auf die Schule des Wollens, und diese zu geben, ist die Aufgabe der Führung. Ihr Grundbegriff ist der des Charakters. Der Charakter ist nichts Angeborenes, sondern eine schwer und spät reifende Frucht, wie wäre er sonst so selten! Wo es sich um Gründung eines charaktervollen Wollens handelt, da darf auch nicht der leiseste Wind von transcendentaler Freiheitslehre durch irgend ein Ritzchen in das Gebiet des Erziehers hineinblasen; denn nach dieser Lehre besitzt das Kind schon von Geburt an eine charaktermässige Bestimmtheit.

Die Principien der Führung liegen teils in der Ethik, teils in der Psychologie; beide Wissenschaften haben wie auf dem Erziehungsgebiet überhaupt, so besonders auch auf dem der Führung ihre Probe zu bestehen.

Die Bildung des Charakters ist geknüpft an die psychologische Einsicht in seine Grundbedingungen und seine Genesis. Diese konnte Kant nicht haben, dazu liess ihn die alte mythologische Psychologie nicht kommen. Aus diesem Grunde vermochte er auch nicht eine präzise Aufstellung der Spezialaufgaben der Führung zu geben. Dieselbe ist aber durchaus notwendig; mit der Bezeichnung des Generalzieles kann sich die Wissenschaft nicht begnügen. Herbart hat nachmals, sich stützend auf die Unterscheidung des Objektiven und Subjektiven im Charakter, die Führungsaufgaben im Einzelnen abgeleitet.

Wie die Vermögenspsychologie eine präzise Aufstellung der Ziele nicht ermöglicht, so auch nicht eine bestimmte Darlegung der Methoden der Führung. Man muss Kant zustimmen, wenn er fordert, dass im Innern des Zöglings Maximen aufgerichtet werden sollen, wenn er seine Aufmerksamkeit dem Gehorsam und der Wahrheit als den Grundzügen des Charakters ganz besonders zuwendet, wenn er sich mit klassischen Worten über die kindliche Heiterkeit verbreitet, unter deren Schutz das Gute gedeiht, den Wert des Spiels, aber auch den der strengen Arbeit preist, wenn er endlich die Kultur des Anstandes, die gesellschaftliche Politur in den Dienst der moralischen Veredlung stellt —, aber die ganzen Lehren sind doch nur ein Material, das der überzeugenden Kraft entbehrt. Nichts hat Kant in strengen Schlussfolgerungen dargestellt, zudem wird alles durch die transcendente Freiheitslehre und die falsche Form seiner Ethik in ein verkehrtes Licht gestellt. Der Charakter kann nimmermehr gebaut werden auf das moralische Gesetz in uns; denn ein solches ist ursprünglich in keinem Menschen und die Jugend hat keine Ahnung von einer allgemeinen Gesetzmässigkeit der Handlungen.

Der falsche Begriff von der menschlichen Freiheit führte Kant zur gänzlichen Verkennung der Bedeutung der Gewohnheit. Die Form seiner Ethik ist überhaupt unbrauchbar zur Begründung der Pädagogik. Der Pflichtbegriff ist nichts Ursprüngliches,

das Ursprüngliche auf ethischem Gebiete sind die einfachen idealen Willensverhältnisse und die aus ihnen hervorgehenden Werturteile. Mit der Erzeugung von Werturteilen muss überall die Charakterbildung ihren Anfang nehmen, lange, bevor an die Bildung der Maximen gedacht werden kann. So ist es auch hier ein reicher Strom des Interesse, den die Führung im Auge behalten muss und dessen Wert für die ideale Gestaltung des Menschen Kant gewiss nicht begriff, als er nur vom Zwang der Arbeit redete.

Wie der Unterricht die Technik, so ruft die Führung ein System von Regierungsmassregeln als Schutz- und Hilfsmittel auf. Es gereicht Kant zu vorzüglichem Verdienst, dass er zum erstenmal eine strenge Scheidung zwischen Disciplin und Zucht vollzogen und demgemäss auch die Disciplinarstrafen von denen der Führung unterschieden hat. Dieselbe ist als ein bleibender Gewinn anzusehen und Kant verdient schon deshalb einen Ehrenplatz in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik. Die übrigen Einteilungen der Strafen sind allerdings nicht vollständig richtig. Da jeder Strafe eine Absicht zu Grunde liegt, so kann es natürliche Strafen im Gegensatz zu künstlichen nicht geben; denn wenn sich das Kind durch Uebertretung der Naturgesetze ein Leid zuzieht, so fehlt die Absicht, es sei denn, dass man der Natur eine solche vindiciert.

b) Von der speziellen Hodegetik.

Die spezielle Hodegetik zerfällt in drei Disciplinen, in progressive, individuelle und sexuelle Hodegetik.

Die Schranke des Alters musste Kant sowohl auf dem Gebiete der pragmatischen Kultur als auch auf dem der Pflichtforderung anerkennen. Seine Unterscheidung der Epoche, in welcher der Zögling einem fremden Willen blind gehorchen muss, von der, in welcher er sich von seiner Einsicht leiten lässt, ist durchaus richtig. Dem Probleme, was die Führung im Zeitpunkt der Mannbarkeit zu thun habe, ist die neuste Pädagogik so gut wie aus dem Wege gegangen.

Die Anerkennung der sexuellen Hodegetik ergibt sich bei Kant aus der Aufsuchung der charakteristischen Eigentümlichkeiten zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht und der Betonung der Geschmacksbildung für das letztere¹⁾.

Der individuellen Pädagogik hat Kant seine Aufmerksamkeit fast gar nicht zugewendet. Der Einfluss des Temperaments ist nicht in Erwägung gezogen worden. Es finden sich nur einige in das Kapitel der pathologischen Hodegetik gehörige Bemerkungen. Der besonderen Hervorhebung verdient seine Ansicht über die Behandlung der Lüge. Die unmittelbaren Einwirkungen verwirft er bei derselben, worin ihm nicht in allen Fällen beigetreten werden kann.

Schluss.

Es dürfte in Vorstehendem nachgewiesen sein, dass Kant auf dem Gebiete der Pädagogik zwar nichts Systematisches geschaffen, wohl aber mehrere brauchbare Elemente zu einer wissenschaftlichen Pädagogik geliefert hat²⁾. So formlos auch das Büchlein: „Immanuel Kant“ über Pädagogik ist, so verdient es doch sehr wohl den Lobspruch des Wittenberg-Halle'schen Juristen Zachariä, der es in seinen „Vierzig Büchern vom Staate“ 1820 *liber aureus* nennt³⁾.

1) Vergl. Werke II p. 251 ff.

2) Gräfe spricht den „Notizen“ ungerechter Weise jedweden Wert für die wissenschaftliche Pädagogik ab. Vergl. seine „Allgemeine Päd.“ p. 402.

3) cf. Willmann, l. c. p. 20.

Hollenbach, Wilhelm

Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kant's

1881

Paed.th. 2080

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870258-6